Die
Fragen der Schulreform.

Zwölf Vorlesungen

von

Dr. Theobald Ziegler

Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg.

Stuttgart.

G. J. Göschen'sche Verlagshandlung.

1891.

Druck von Carl Rembold in Heilbronn.

Herrn Geh. Hofrat

Dr. Gustav Wendt

Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums

in Karlsruhe

freundschaftlichst

der Verfasser.

Verehrtester Freund!

Daß Ihr Name auf der ersten Seite dieses Büchleins steht, ist für Sie eine Überraschung, die Sie hoffentlich freundlich aufnehmen, von meiner Seite aber nicht nur ein Akt persönlicher Freundschaft, sondern zugleich auch ein Zeichen der Dankbarkeit für vielfache und reiche Anregung, die mir in allen die Schule berührenden Fragen durch Sie geworden ist —, geworden nicht bloß im persönlichen Verkehr mit Ihnen oder durch die Lektüre Ihrer Schriften, sondern vor allem auch durch meine mehrjährige Zugehörigkeit zum badischen höheren Schulwesen, dessen erfreuliche Gestaltung, im wesentlichen Ihr Werk, für mich so lehrreich gewesen ist. Überdies darf ich für die Fragen, welche ich hier behandle, und für die Antworten, die ich dafür habe, bei Ihnen jenes feine Verständnis voraussetzen, welches auch da versteht, wo es anders denkt und meint; daß ich recht viele solche Leser finde, dafür möge mir Ihr an der Spitze stehender Name zugleich ein gutes Omen sein.

Noch darf ich Ihnen, ehe Sie an die Lektüre selbst gehen, sagen, daß das Buch wirklich nichts ist als der Abdruck

von Vorlesungen, die ich in diesem Sommer an der Kaiser-Wilhelms-Universität zu Straßburg gehalten habe. Ob immer wörtlich so, wie sie hier gedruckt vorliegen, weiß ich freilich nicht, da ich frei zu sprechen pflege; doch wird in der Hauptsache nicht viel daran geändert sein; auch der behaglich sich gehen lassende Ton und Stil mündlicher Rede, der auch Wiederholungen und Abschweifungen nicht vermeidet, ist beibehalten. Nur wenn Sie beim einen oder andern denken sollten, das gehöre nicht in den Hörsaal, so nehmen Sie bitte an, daß gerade hier die Niederschrift vom mündlichen Vortrag abweicht. Daß die Veröffentlichung dieser Vorlesungen nicht unzeitgemäß sei, werden Sie mir gerne zugestehen; und daß ich kein Blatt vor den Mund nehme, sind Sie an mir gewöhnt.

Seien Sie mir nicht böse ob der ungefragt über Sie verhängten Widmung, und bleiben Sie freundschaftlich zugethan wie bisher

Ihrem

Königsfeld, 12. August 1891.
im Schwarzwald.

Theobald Ziegler.

Inhaltsübersicht.

Erste Vorlesung.

Klagen und Anklagen. Die Berliner Konferenz.

Meine Herrn!

Man kann darüber streiten, ob Zeit- und Streitfragen zum Gegenstand akademischer Vorlesungen gemacht werden sollen. Der Lärm des Tages, so sagt man, dürfe die Höhe und Würde, die Ruhe und Stille wissenschaftlicher Studien nicht stören; und uns Philosophen speziell hat einer unserer großen Meister die Arbeit angewiesen fern von der Gegenwart und dem die Farbe des Lebens gebenden Lichte des Tages. „Wenn die Philosophie", so sagt Hegel in der Vorrede zur Rechtsphilosophie, „ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau läßt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug".

Allein wenn sie es je war, heutzutage jedenfalls ist die Wissenschaft nicht mehr so aristokratisch vornehm, nicht mehr so weltverloren und weltabgezogen, daß sie nicht ihren Blick richtete auf das, was um sie her vorgeht und Stellung nähme zu dem, was ihren Interessenkreis berührt. Und gewisse Fächer haben ohnedies mehr als andere eine solche Fühlung mit dem Leben: denken Sie an die Medizin, und an die Stimmen für oder wider

Koch gerade aus den Hörsälen und Kliniken unserer Universitäten heraus, oder an die soziale Frage als den Gegenstand nationalökonomischer und ethischer Vorlesungen. Und zu diesen der Praxis zugewandten Fächern gehört auch die Pädagogik, zumal für einen, der in ihr mehr eine Kunstlehre als eine Wissenschaft sehen zu müssen glaubt. Gerade darum hat sie auch vor anderen das Recht, sich hinsichtlich der die Praxis und die Zeit bewegenden Fragen auf dem Laufenden zu erhalten und ihnen kritisch prüfend gegenüber zu treten.

Doch was wir dürfen, das sollen wir in diesem Falle auch thun. Vielleicht in keinem Augenblick ist ein solches ruhiges Prüfen und kritisches Abwägen nötiger gewesen als in dem jetzigen. Dazu will sich aber inmitten des Kampfes der Geister, auf Versammlungen und in Vereinen, in der Presse und in Streitschriften die Ruhe nicht einstellen, die uns hier im Hörsaal beschieden ist. Und auch der Zeitpunkt ist günstig: nach dem Sturm des vergangenen Jahres ist auf die Berliner Schulenquête hin eine Pause eingetreten — vielleicht die Pause und Stille vor einem neuen Sturm, wer kann das wissen? Aber immerhin eine Pause: mit einer gewissen Objektivität kann man zurücksehen auf das, was ist und geworden ist, mit einer gewissen Ruhe und Unbefangenheit die Möglichkeiten erörtern, die zu hoffen oder zu fürchten sind. Denn noch wissen wir nicht, ob das, was ich Ihnen zu sagen habe, eine Leichenrede sein soll für ein dem Untergang bestimmtes Altes oder eine Taufrede für ein sich verjüngendes Neues oder am Ende gar nur der Epilog und die Parabase zu einer Komödie, die den Titel zu führen hätte: Es bleibt alles beim Alten!

Und übrigens handelt es sich ja um unsere eigene Sache; denn von dem Gymnasialunterricht ist der Universitätsbetrieb abhängig und vielleicht noch mehr umgekehrt jener von diesem; und so ist meine feste Überzeugung die, daß gleich hinter der Schulreform die Frage der Universitätsreform auf die Tagesordnung kommen wird; und das von Rechtswegen!

Wenn ich aber gehofft habe, Hörer zu finden, die sich für

die Fragen der Schulreform interessieren, so habe ich mich ja darin nicht getäuscht. Es werden wohl vor allem solche sein, welche jetzt oder künftig der Schule näher stehen und in ihren Dienst eintreten wollen, und für welche es darum nicht ganz ohne Wert sein dürfte, zu erfahren und in einem derartigen Überblick zusammenzuschauen, um was denn eigentlich gekämpft und gestritten wird. Diejenigen unter Ihnen aber, die lediglich als Gebildete mit diesen Dingen sich bekannt machen möchten, — nun Sie haben ja alle ein Gymnasium besucht und kennen gelernt, und sind zwar freilich deshalb noch lange keine Wissenden und Eingeweihten, da man bekanntlich nie berechtigt ist, aus Einem Fall auf das Ganze und auf alle übrigen zu schließen; aber Sie haben gewisse einseitige Erfahrungen gemacht, die es Sie eben verlangt in ein Ganzes und Umfassendes eingereiht zu sehen und an dem Ganzen zu messen und zu prüfen.

Aus diesem zuletzt Gesagten mögen Sie aber zugleich auch ersehen, daß ich Ihnen nicht bloß von der Schulreform zu erzählen, sondern daß ich die Reformgedanken und Reformvorschäge zu prüfen und Ihnen meine eigenen Gedanken zur Schulreform zu geben beabsichtige. Daß diese recht konservativer Natur sind, werden Sie im weiteren Gange der Vorlesungen bemerken, — konservativ freilich nicht in dem Sinn, daß ich mich auf den bornierten Standpunkt eines „Sint ut sunt“ stellen möchte oder Vergängliches und Bleibendes in unseren Schuleinrichtungen nicht zu unterscheiden wüßte; im Gegenteil, gerade um eine solche Scheidung wird es mir im Folgenden zu thun sein. Der Nachweis dessen, was bleiben mag und bleiben soll, wird nur zu gewinnen sein durch kritische Ausscheidung dessen, was wir als Vergängliches in unseren Schulen entbehren können und deshalb auch vergehen lassen sollen. Und nun zur Sache!

Oskar Jäger hat irgendwo gesagt, man habe „der Nation den ungeheuren Bären aufgebunden, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange“, und der „man“, der dieses „groteske Verlangen“ schließlich zu einer

Koch gerade aus den Hörsälen und Kliniken unserer Universitäten heraus, oder an die soziale Frage als den Gegenstand nationalökonomischer und ethischer Vorlesungen. Und zu diesen der Praxis zugewandten Fächern gehört auch die Pädagogik, zumal für einen, der in ihr mehr eine Kunstlehre als eine Wissenschaft sehen zu müssen glaubt. Gerade darum hat sie auch vor anderen das Recht, sich hinsichtlich der die Praxis und die Zeit bewegenden Fragen auf dem Laufenden zu erhalten und ihnen kritisch prüfend gegenüber zu treten.

Doch was wir dürfen, das sollen wir in diesem Falle auch thun. Vielleicht in keinem Augenblick ist ein solches ruhiges Prüfen und kritisches Abwägen nötiger gewesen als in dem jetzigen. Dazu will sich aber inmitten des Kampfes der Geister, auf Versammlungen und in Vereinen, in der Presse und in Streitschriften die Ruhe nicht einstellen, die uns hier im Hörsaal beschieden ist. Und auch der Zeitpunkt ist günstig: nach dem Sturm des vergangenen Jahres ist auf die Berliner Schulenquête hin eine Pause eingetreten — vielleicht die Pause und Stille vor einem neuen Sturm, wer kann das wissen? Aber immerhin eine Pause: mit einer gewissen Objektivität kann man zurücksehen auf das, was ist und geworden ist, mit einer gewissen Ruhe und Unbefangenheit die Möglichkeiten erörtern, die zu hoffen oder zu fürchten sind. Denn noch wissen wir nicht, ob das, was ich Ihnen zu sagen habe, eine Leichenrede sein soll für ein dem Untergang bestimmtes Altes oder eine Taufrede für ein sich verjüngendes Neues oder am Ende gar nur der Epilog und die Parabase zu einer Komödie, die den Titel zu führen hätte: Es bleibt alles beim Alten!

Und übrigens handelt es sich ja um unsere eigene Sache; denn von dem Gymnasialunterricht ist der Universitätsbetrieb abhängig und vielleicht noch mehr umgekehrt jener von diesem; und so ist meine feste Überzeugung die, daß gleich hinter der Schulreform die Frage der Universitätsreform auf die Tagesordnung kommen wird; und das von Rechtswegen!

Wenn ich aber gehofft habe, Hörer zu finden, die sich für

die Fragen der Schulreform interessieren, so habe ich mich ja darin nicht getäuscht. Es werden wohl vor allem solche sein, welche jetzt oder künftig der Schule näher stehen und in ihren Dienst eintreten wollen, und für welche es darum nicht ganz ohne Wert sein dürfte, zu erfahren und in einem derartigen Überblick zusammenzuschauen, um was denn eigentlich gekämpft und gestritten wird. Diejenigen unter Ihnen aber, die lediglich als Gebildete mit diesen Dingen sich bekannt machen möchten, — nun Sie haben ja alle ein Gymnasium besucht und kennen gelernt, und sind zwar freilich deshalb noch lange keine Wissenden und Eingeweihten, da man bekanntlich nie berechtigt ist, aus Einem Fall auf das Ganze und auf alle übrigen zu schließen; aber Sie haben gewisse einseitige Erfahrungen gemacht, die es Sie eben verlangt in ein Ganzes und Umfassendes eingereiht zu sehen und an dem Ganzen zu messen und zu prüfen.

Aus diesem zuletzt Gesagten mögen Sie aber zugleich auch ersehen, daß ich Ihnen nicht bloß von der Schulreform zu erzählen, sondern daß ich die Reformgedanken und Reformvorschäge zu prüfen und Ihnen meine eigenen Gedanken zur Schulreform zu geben beabsichtige. Daß diese recht konservativer Natur sind, werden Sie im weiteren Gange der Vorlesungen bemerken, — konservativ freilich nicht in dem Sinn, daß ich mich auf den bornierten Standpunkt eines „Sint ut sunt“ stellen möchte oder Vergängliches und Bleibendes in unseren Schuleinrichtungen nicht zu unterscheiden wüßte; im Gegenteil, gerade um eine solche Scheidung wird es mir im Folgenden zu thun sein. Der Nachweis dessen, was bleiben mag und bleiben soll, wird nur zu gewinnen sein durch kritische Ausscheidung dessen, was wir als Vergängliches in unseren Schulen entbehren können und deshalb auch vergehen lassen sollen. Und nun zur Sache!

Oskar Jäger hat irgendwo gesagt, man habe „der Nation den ungeheuren Bären aufgebunden, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange“, und der „man“, der dieses „groteske Verlangen“ schließlich zu einer

Massenpetition verdichtet habe, sei der sogenannte Realschulmännerverein gewesen. An dieser rationalistischen Erklärung der Reformbewegung ist gewiß viel Richtiges, recht menschlich ist es bei der Anfachung des Agitationssturms zugegangen; aber die Anfänge der ganzen Bewegung sind doch älter und ihre Ursachen liegen tiefer. Lassen Sie mich zunächst mit zwei Worten im geschichtlichen Gang unseres Schulwesens diese Gründe suchen.

Im sechzehnten Jahrhundert hatten wir die lateinische Schule der Humanisten, in der die Erlernung des Lateinischen zum Behuf des Sprechen- und Schreibenkönnens die Hauptsache war, das Griechische nicht ganz fehlte, alles Übrige dagegen, mit Ausnahme der Religion, so ziemlich gleich Null war. Im siebzehnten Jahrhundert zerfiel diese humanistische Schule unter den Stürmen des dreißigjährigen Kriegs; ein anderes Bildungsideal forderte neben der verknöcherten Gelehrtenschule andere Lehranstalten, — die Ritterakademie für den galant homme und bald auch die Realschule für den Bürgerstand, der Schulen brauchte für das praktische Leben. Das achtzehnte Jahrhundert bringt dann in seiner zweiten Hälfte die Erneuerung des Humanismus. Humanität, Menschenbildung wird das Ziel, und als das beste Mittel dazu erscheint die Einführung in das klassische Altertum, wobei aber nun die Griechen den Vortritt erhalten; denn das Bildungsideal des Neuhumanismus wurzelt in dem neu gewonnenen Verständnis und in der neu entfachten Verehrung des Griechentums. Diesem Zweck die Schule dienstbar zu machen war dann in unserem Jahrhundert die Aufgabe und das Werk des Reformators und Reorganisators des preußischen Gymnasialwesens, Johannes Schulze, der und solange er unter Altenstein vortragender Rat im Ministerium war.

Zweierlei ist bemerkenswert an dieser Reform. Einmal bleibt bei aller Vorliebe für das Griechische das Lateinische dennoch in der Schule dominierend; und fürs zweite war diese Neugestaltung eine ausschließlich staatliche: mit Hilfe des seit 1787 eingeführten Abiturientenexamens konnte es gelingen, diese Verstaatlichung des

Gymnasialwesens durchzuführen und die Einheitlichkeit herzustellen. Dazu kommt dann aber noch ein drittes: neben den klassischen Sprachen drängt sich allmählich ein anderer Wissenskomplex, der mathematisch-naturwissenschaftliche in die Gymnasien herein, erobert sich im Unterrichtsbetrieb seinen Platz und nimmt mehr und immer mehr Raum, Zeit und Kraft für sich in Anspruch. Das hing natürlich zusammen mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert überhaupt; je mehr sie die Geister zu beschäftigen und zu beherrschen anfingen, desto größer sollten auch die Konzessionen ausfallen, welche ihnen seitens der Schule gemacht wurden. Und so bedeutet zuerst die Schöpfung der Realgymnasien, dann die Gestaltung der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1882 ein entschieden siegreiches Vordringen derselben auf Kosten der klassischen Sprachen.

Zugleich ist aber auch unsere Stimmung dem klassischen Altertum gegenüber im Laufe des Jahrhunderts eine andere geworden: zu Anfang desselben war es eine fast religiöse Verehrung für das Griechentum, das mit seinen Idealen das Leben unserer Nation, vor allem in Kunst und Poesie mächtig beeinflußte; heute hat diese Griechenverehrung einer kühleren und nüchterneren Stimmung Platz gemacht. In dem Zeitalter des Realismus, in dem wir leben, ist es vielmehr der historische Gesichtspunkt der Kontinuität, durch die wir unsere Kultur mit der griechisch-römischen verknüpft wissen, und fast gar gilt derjenige für einen übeln Schwärmer, der heute noch von der unversiegbaren Quelle des Idealismus im Griechentum zu reden wagt. Wer aber das Land der Griechen mit der Seele sucht, wird über die Berechtigung und Notwendigkeit des klassischen Altertums anders denken, als der, der nur den geschichtlichen Zusammenhang gewahrt wissen will.

In jener Verdopplung der Aufgaben, in jener Vereinigung von Humanismus und Realismus auf dem Boden der Schule lag nun aber eine Gefahr, auf welche schon zur Zeit von Johannes Schulze hingewiesen wurde, die Gefahr der Überbürdung. Zuerst wurde dieselbe mehr pädagogisch formuliert von Friedrich

Thiersch, der der neuen Lehrweisheit in Preußen vorwarf, daß sie durch gleichmäßige Steigerung des klassischen und des realistischen Unterrichts die Jugend überlade, überspanne, überbiete und so die Blüte der Regsamkeit zerdrücke und die Sammlung des Geistes störe. Und bald darauf kam dann derselbe Angriff von ärztlicher Seite: der Medizinalrat Lorinser suchte 1836 nachzuweisen, daß die preußischen Gymnasien durch zu viele Schulstunden, zu viele häusliche Aufgaben und Unterrichtsgegenstände die geistige und leibliche Gesundheit ihrer Schüler schädigen. Ist nun auch inzwischen gezeigt worden, wie dieser aus Österreich eingewanderte Katholik sich in das preußische Wesen mit seiner strammen staatlichen Organisation und seinem protestantischen Geist nicht hat finden können und seine Klagen zum Teil unbegründet und nicht genügend substantiiert waren, so ist doch seit jener Zeit die Überbürdungsfrage nie mehr ganz von der Tagesordnung verschwunden und namentlich zu Anfang der achtziger Jahre mit großer Leidenschaft und Heftigkeit — wie überall so auch hier in Straßburg — verfochten worden.

In jener Anschuldigung, wie sie namentlich Thiersch formuliert hatte, steckt aber noch ein Anderes. Nicht nur die Wirkung der Organisation auf den Einzelnen wird angefochten, sondern die Organisation selbst, die Verstaatlichung, die Vereinheitlichung und Uniformierung des Schulwesens erregt Bedenken. Dabei ist eine eigentümliche Ironie des Schicksals bezeichnend. Derjenige, welcher noch vor Altenstein und Schulze diesen Verstaatlichungsprozeß eingeleitet hat, ist Wilhelm von Humboldt. Dieser aber ist der Verfasser einer Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats, in welcher der Satz zulesen ist, „daß der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings notwendigen Maßregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und daß alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung,

Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. schlechterdings außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege". Altenstein und Schulze waren Freunde und Geistesverwandte Humboldt's, und dennoch haben auch sie jenen von ihm gegebenen Anstoß nur noch mehr verstärkt und die Verstaatlichung der Schule durchgeführt, und ebenso haben Schulze's Nachfolger im preußischen Kultusministerium in derselben Richtung weiter gearbeitet. Darunter nicht zum wenigsten auch Ludwig Wiese: kaum war aber dieser vom Amt ab- und in den Ruhestand zurückgetreten, als er nun anfing, seinerseits über die Uniformierung der Schule durch den Staat zu klagen und eine individuellere Gestaltung und freiere Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens zu verlangen, wobei man freilich ihn gerade an das Wort erinnern möchte: quis tulerit Gracchos de seditione querentes? Und heute, im Zeitalter eines immer wachsenden Staatssozialismus, mehren sich die Stimmen, welche unter ausdrücklicher Berufung auf Wiese und Wilhelm von Humboldt das Penelopegewand, das der Staat, nicht zum wenigsten gerade auch durch die Hände dieser beiden, so emsig gewoben hat, wieder aufgetrennt wissen möchten. Und der geistreichste Vertreter dieser Rufer im Streit gegen die Staatsschule ist Paul Cauer, der Enkel des ersten Herausgebers jener Humboldt'schen Schrift.

Nun verstehe ich die Klagen über Schablone und Uniformierung in unserem Schulwesen recht wohl; aber — das sei schon hier vorausbemerkt — merkwürdig bleibt doch und ist höchstens aus persönlicher Unkenntnis dieser mitten in protestantischer Umgebung lebenden Männer zu erklären, daß sie nicht auf der andern Seite bedenken, wem die Loslösung der Schule vom Staat in erster Linie zu gute kommen müßte. Das Beispiel Belgiens kann zeigen, daß nicht der freie Geist individuellen sich Bewegens und Gestaltens, sondern daß der Ultramontanismus der Erbe der herrenlos gewordenen und vom Staat sich emanzipierenden Schule sein würde. Und daß auch die protestantische Kirche von solchen Herrschafts- und Oberaufsichtsgelüsten nicht frei ist, das haben

uns wiederholte Äußerungen ihrer Vertreter auf der Berliner Konferenz deutlich genug verraten.

Dieselbe Weite des Gesichtskreises, wonach sich uns die Schulfragen im Zusammenhang zeigen mit Grund- und Machtfragen unseres öffentlichen und nationalen Lebens überhaupt, tritt uns noch in zwei anderen Vorwürfen entgegen, von denen der eine, soviel ich weiß, erstmals auf der Berliner Schulkonferenz vernommen, der andere dort wenigstens in so autoritativer Weise ausgesprochen worden ist, daß wir uns sehr ernstlich mit ihm werden auseinander zu setzen haben. In der Eröffnungsrede Seiner Majestät des Kaisers lesen wir: „Wenn die Schule das gethan hätte, was von ihr zu verlangen ist — und Ich kann zu Ihnen als Eingeweihter sprechen, denn ich habe auch auf dem Gymnasium gesessen und weiß, wie es da zugeht —, so hätte sie von vorn herein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltrig sind, also von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden. Das ist aber nicht der Fall gewesen." So lautet der eine Vorwurf; und der andere reiht sich unmittelbar daran an, wenn es weiter heißt: „Der letzte Moment, wo unsere Schule noch für unser ganzes vaterländisches Leben und für unsere Entwicklung maßgebend gewesen ist, ist in den Jahren 1864, 1866—1870 gewesen. Da waren die preußischen Schulen, die preußischen Lehrerkollegien Träger des Einheitsgedankens, der überall gepredigt wurde. Jeder Abiturient, der aus der Schule herauskam und als Einjähriger eintrat oder ins Leben hinausging, Alles war einig in dem einen Punkte: das deutsche Reich wird wieder aufgerichtet und Elsaß-Lothringen wieder gewonnen. Mit dem Jahr 1871 hat die Sache aufgehört. Das Reich ist geeint, wir haben das, was wir erreichen wollten, und dabei ist die Sache stehen geblieben. Jetzt

mußte die Schule, von der neugewonnen Basis ausgehend, die Jugend anfeuern und ihr klar machen, daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten zu werden. Davon ist nichts zu merken gewesen, und jetzt schon entwickeln sich in der kurzen Zeit, seit der das Reich besteht, centrifugale Tendenzen."

Meine Herrn! Das sind schwere Vorwürfe. Doch kann ich den zweiten — in aller geziemenden Ehrfurcht glaube ich das gleich hier aussprechen zu dürfen — nach meinen Beobachtungen in verschiedenen deutschen Ländern nicht für berechtigt halten, und so wäre hiegegen ab imperatore male informato ad imperatorem melius informandum zu appellieren. Und was das erste — den Kampf gegen die Sozialdemokratie — anlangt, so werden wir das nächste Mal sehen, wie gefährlich es sein und werden müßte, wenn hierin über gewisse allgemeine Aufgaben seitens der Schule hinausgegangen würde. Denn an diesem Punkte handelt es sich in der That um eine ganz allgemeine und prinzipielle Streitfrage, um den Beitrag, den die Schule zur Erziehung ihrer Schüler giebt und geben kann, um die Frage: unterrichten oder erziehen? können oder kennen? oder wie man ihn sonst formulieren mag, diesen unseren Schulen gegenüber neuerdings so oft wiederholten Vorwurf, daß sie zu einseitig nur unterrichten, zu wenig erziehen, daß sie zu sehr nur an den Intellekt und zu wenig an den Charakter denken. Wenn man aber von unserer Zeit im allgemeinen urteilen sollte, es fehle ihr an Charakter, so läge dann freilich eine wichtige Aufgabe für die Schule vor, nach dieser Seite hin auch ihrerseits an der Hebung und Versittlichung unseres nationalen Geistes mitzuarbeiten; allein die Frage bliebe doch, ob denn die Schuld an jenem Mangel in erster Linie der Schule aufzubürden sei, und ob sie nicht vielmehr bereits bisher schon in ihrer Weise und mit ihren Mitteln Hand ans Werk gelegt habe?

Den Anlaß zum Ausbruch des in den letzten Jahren mit so großer Erbitterung geführten Streites um die Schule gab aber — darin hat Oskar Jäger mit seiner rationalistischen Erklärung doch das Richtige getroffen — die Frage der Berechtigungen.

Das sogenannte Gymnasialmonopol wurde in Anspruch genommen, und die Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zum Universitätsstudium, speziell zu dem der Medizin begehrt und erstrebt. Das war eine praktische Forderung, das war ein geeignetes Kampfobjekt: hier war direkt Erfolg oder Mißerfolg, Sieg oder Niederlage zu gewinnen, und als Gründe dafür oder dawider ließen sich dann allerlei prinzipielle Fragen anknüpfen. Namentlich darüber mußte man sich klar zu werden suchen, ob die Einheit oder eine gewisse Mannigfaltigkeit der Bildungswege für unsere Nation das Wünschenswertere sei, wobei man freilich fast immer übersah, daß die Schule doch nur Vorbildung zu geben, nur den Grund zu legen habe. Und überdies verengte sich die große Bildungsfrage meist rasch genug in die ganz praktische Nützlichkeitserwägung, daß ein gemeinsamer Unterbau Eltern und Söhnen gestatten würde, die Berufswahl möglichst lange hinauszuschieben. Ernsthafter war die nach oben hin sich anschließende Umschau nach einem Hilfsmittel gegen die erschreckende Überfüllung der Gymnasien und Universitäten, gegen die Überproduktion von Gebildeten und die Erzeugung eines sogenannten Abiturientenproletariats. Und wenn Sie vollends das Danaergeschenk des der Untersekunda gewährten Rechtes zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligen-Scheins hinzunehmen und das dadurch den höheren Schulen angehängte Bleigewicht aller derer in Rechnung bringen, welche invita Minerva, lediglich um dieser Berechtigung willen Latein und Griechisch lernen, so haben Sie das, was man nachgerade ohne Übertreibung den Unfug des Berechtigungswesens nennen kann.

Das Bedenklichste aber ist, daß auch die Position der Träger des ganzen Systems, der Lehrerschaft in ein gewisses Schwanken geriet und sich erschüttert zeigte. Ich rede nicht davon, daß aus den Reihen der Gymnasiallehrer selbst dem Gymnasium die heftigsten und gefährlichsten Gegner erstanden; so etwas kommt immer vor. Sondern ich denke dabei zunächst an zwei Vorwürfe, die ihnen gemacht werden. Einmal, es fehle ihnen zwar nicht am Wissen, aber am Können, am pädagogischen Geschick und Takt, an der

Technik und Kunst des Unterrichtens; ihre Methode wurde als eine ungenügende bezeichnet und das Thema der Lehrerbildung nicht immer in einem für sie wohlwollenden Sinn und Ton erörtert. Und noch schlimmer lautete der andere Vorwurf: wer erziehen wolle, müsse selbst erzogen sein; und auch das könne man von dem Lehrerpersonal jetzt nicht durchweg behaupten. Unbestrittener aber als solche Anschuldigungen und Vorwürfe dürfte jedenfalls der so formulierte Satz sein: wer Kinder erziehen solle, der müsse zu allererst ein zufriedenes Gemüt haben. Gerade die Zufriedenheit aber ist unserer Lehrerschaft in dem letzten Jahrzehnt, — man wird wohl sagen müssen: durchweg, abhanden gekommen. Der Lehrer fühlt sich den anderen akademisch vorgebildeten Beamten gegenüber in doppelter Beziehung zurückgesetzt: zu wenig Geld und zu wenig Ehre! ungenügende Besoldung und nicht die ihnen gebührende äußere Anerkennung dessen, was sie sind und was sie leisten. Eine erst dumpfe, allmählich aber immer mehr laut werdende Gährung ist in der Lehrerwelt vorhanden, und die Schritte, die sie im Kampf um ihre Besserstellung und Gleichberechtigung gethan haben, sind bis jetzt wenigstens noch nicht sonderlich erfolgreich gewesen.

So kam, wie Sie sehen, vieles, recht vieles zusammen, und in Broschüren und Journalartikeln, auf Versammlungen und in Parlamenten zeigte sich nachgerade eine wahrhaft babylonische Sprachverwirrung: man verstand sich nicht mehr und überbot sich, ohne nach der Möglichkeit und Ausführbarkeit lange zu fragen, in den seltsamsten und radikalsten Projekten. Der preußische Kultusminister von Goßler hatte schon 1889 von 344 verschiedenen Reformvorschlägen erzählen können, die ihm vorliegen, und seither hat sich die Zahl derselben natürlich noch erheblich vermehrt. Aus diesem Chaos einen Ausweg zu finden, sei es nun, daß man das Alte neu stabilieren oder ein Neues schaffen wollte, dazu sollte nun eben die Berliner Schulkonferenz dienen. „Behufs Beratung einer Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen in Preußen betreffender Fragen,“ wie es in dem Einladungsschreiben heißt,

wurden 44, beziehungsweise 43 „Vertrauensmänner, welche verschiedenen Lebens- und Berufsstellungen angehörten“, in den Tagen von 4.—17. Dezember 1890 in Berlin vereinigt; und in einem stattlichen Bande von 800 Seiten liegen uns nun die „Verhandlungen“ dieser Konferenz „über Fragen des höheren Unterrichts“ vor.

Hatten schon die Namen der Geladenen darauf schließen lassen, daß Herr von Goßler mehr eine Stütze für das Bestehende, als einen Antrieb zu Neubildungen und radikalen Umgestaltungen von ihnen erwarte und begehre, so zeigten die Beschlüsse der Konferenz auch wirklich, daß er sich darin nicht getäuscht hatte. Allein gerade diese in der Zusammensetzung der Konferenz von Anfang an zu Tage getretene Absichtlichkeit nahm derselben zum Voraus bei den Parteien der Reform ein gut Teil von Autorität. Und die Verhandlungen selbst haben — sei es nun in Folge der gleich zu Anfang so entschieden ausgesprochenen kaiserlichen Willensmeinung oder in Folge der alles Prinzipielle fast ängstlich meidenden Fragestellung — neben vielem Guten und Wahren, was gesagt wurde, doch eine eigentliche Klärung und Lichtung des chaotischen Dunkels nicht gebracht; die Beschlüsse tragen vielfach einen recht prinziplosen Kompromiß- und Majoritätscharakter an sich und sind eben darum — und gerade in den wichtigsten Punkten, z. B. in der Realgymnasiums- und Berechtigungsfrage, am meisten — durchaus anfechtbar und bedenklich. Und so kann man sich nur freuen, daß die am Schluß der Konferenz verlesene Kabinetsordre die Verhandlungen nur als „reiches und wertvolles Material“ bezeichnet, auf Grund dessen erst „bestimmte Entschließungen gefaßt“ werden sollen. Zu dem Behuf ist ein Ausschuß von sieben Männern in Aussicht genommen worden und inzwischen auch ins Leben getreten, der eben jetzt an der Arbeit ist, um jenes „Material zu sichten und zu prüfen und einzelne als besonders tüchtig bekannte Anstalten sowohl Preußens als auch der übrigen Bundesstaaten zu besichtigen.“ Die neuen Pläne aber sollen bis zum 1. April 1892 fertig sein und ins Leben treten.

In diesem Stadium stehen wir. Noch ist nichts beschlossen,

nichts geschehen, noch ist res integra; und so kann man um so freier sagen, was man von alle dem hält und was man auch an diesem ersten Akt des Reformwerks als bleibend, was als vergänglich ansehen zu dürfen wünscht.

Zweite Vorlesung.

Erziehen und Unterrichten.

Meine Herrn!

„Die Schule soll mehr erziehen als unterrichten, jedenfalls soll ihr Unterricht ein „erziehlicher“ sein; und zu dem Behuf muß sie vor allem mehr als bisher in der Behandlung ihrer Schüler individualisieren“. Wenn ich dem gegenüber sage: die eigentliche Aufgabe der Schule ist der Unterricht, und das Wesen der von ihr geübten Erziehung liegt vielmehr im Generalisieren, nicht im Individualisieren, so ist das freilich etwas kategorisch ausgedrückt und auf den Widerspruch hin zugespitzt; aber im Grunde ist es doch meine Meinung.

Die Schule und vor allem die höheren Schulen sind Unterrichtsanstalten: das ist für mich ein so Selbstverständliches und Unwidersprechliches, daß ich darüber gar nicht viele Worte machen kann. Es ist nur eine Wirkung und Folge von der Macht der Schlagwörter und Phrasen in unserer Zeit, daß man das verkannt hat und darüber streitet; und überdies ist die Herbart'sche Pädagogik, welche von Haus aus Hofmeistererziehung und Schulunterricht nicht genügend unterschieden und auseinandergehalten hat, an diesem ganzen unseligen Streit und Mißverständnis mitbeteiligt. Denn

unselig ist der Verdacht und Vorwurf, daß die Schule ihre Pflicht nicht thue und ihr nicht genüge, wenn sie ihre Schüler unterrichtet und das als die ihr zunächst zugewiesene wichtigste Aufgabe ansieht, und unselig sind die auf Grund jenes Mißverständnisses an die Schule gestellten Anforderungen. Und falsch ist auch die Unterscheidung eines erziehenden oder „erziehlichen“ Unterrichts von dem übrigen, vermutlich also nicht erziehenden Unterricht. Dem muß das Wort entgegengestellt werden: aller Unterricht wirkt „erziehlich“, wenn er nur — gut ist. Denn das ist das ganze Geheimnis, das ist die erste und hauptsächlichste Pflicht des Lehrers, einen guten Unterricht zu geben.

Schon ganz äußerlich, wenn der Unterricht schlecht, langweilig, trocken, geistlos ist, so wird das Interesse und die Aufmerksamkeit der Klasse rasch genug erlahmen und schwinden; und damit ist dann auch die Disciplin gefährdet. Die gelangweilte Klasse treibt Allotria, treibt Unfug und Unarten aller Art, und ein Geist der Zuchtlosigkeit greift von Minute zu Minute, und wenn es habituell ist, von Stunde zu Stunde um sich: es lösen sich alle Bande frommer Scheu, der Respekt und die Achtung, der Gehorsam und die Ehrfurcht verfliegen, es wird geschwatzt und gelacht, es wird gelogen und betrogen. Dabei ist zweierlei möglich: die Langeweile kann durch den Stoff und eine schlechte Auswahl desselben herbeigeführt sein, während der Lehrer doch kraft seiner starken und gewaltthätigen Natur äußerlich die Disciplin aufrecht erhält; oder aber, der Stoff ist richtig gewählt, doch der Lehrer ist dem Stoff nicht gewachsen, sei es nun wissenschaftlich oder pädagogisch. Im zweiten Fall ist der Verfall der guten Sitte in der Klasse zwar ein rapider und akuter, aber er ist sozusagen lustig und harmlos und geht weniger tief. Im ersten Fall dagegen bemächtigt sich ein stiller Ärger und Ingrimm gerade auch der besseren Schüler; sie seufzen unter dem Druck der eisernen Disciplin, hinter der nicht der Geist, sondern nur die Gewalt steht; und dieser stille Ärger, dieser Geist der Unzufriedenheit und Unbefriedigtheit ruiniert das Verhältnis der Schüler zum Lehrer

nicht nur, sondern zu der Schule überhaupt. Hier liegen die Wurzeln der vielfach bestehenden Unzufriedenheit der Gebildeten mit unseren Gymnasien: daß über diese so oft geklagt wird, ist vor allem die Schuld jener geistlosen Pedanten, die wirklich ihre Schüler gequält, mit Quisquilien gelangweilt und ihnen so die Freude am Schulleben gründlich ausgetrieben haben.

Unter den Händen solcher Lehrer wirkt der Unterricht nicht, was er wirken sollte und könnte, weil er — schlecht ist; als schlechter verdirbt er die Sitten der Klasse, knickt er Jugendlust und Arbeitsfreudigkeit, und vergiftet er noch über das Schulleben hinaus die Erinnerung daran. Und das ist schlimm!

Was wirkt denn nun aber im Gegensatz dazu an einem guten Unterricht? Ich denke, in den unteren Klassen ist es in erster Linie der Lehrer und seine Persönlichkeit, oben vor allem der Stoff und die Art und Weise, wie derselbe behandelt wird. Unten thut der Schüler dem Lehrer zulieb, was er fordert und aufgibt; oben wird er vom Gegenstand angezogen und gefesselt, wenn diesen nur der Lehrer in der angemessenen Form und Gestalt mitzuteilen und zur Wirkung zu bringen weiß. Dort muß es also der Lehrer vor allem verstehen, mit der Jugend umzugehen und auf sie einzugehen, er muß ein Herz für sie haben und sie mit Freundlichkeit und mit Takt behandeln. Oben ist das freilich auch notwendig, aber es tritt doch zurück hinter der anderen Forderung, daß er ein wissenschaftlich tüchtiger und ein allgemein gebildeter Mann sei, der seinen Schülern durch sein Wissen und Wesen imponiert, daß er für seine Sache ein Herz habe und begeistert sei, in ihr aufgehe, lebe und webe.

Sollte aber nicht auch das Fach als solches von Einfluß sein, und man deshalb besonders „erziehliche" Gegenstände und Stoffe auswählen müssen? Ich leugne das natürlich nicht, allein ich bestreite, daß es bisher nicht der Fall gewesen oder versäumt worden sei, und ich bestreite deshalb die Notwendigkeit einer nach dieser Richtung hin vorzunehmenden Reform. Auf zwei Unterrichtsgegenstände werden wir dabei vor allem hingewiesen als

vor anderen wirksam und geeignet zur Charakterbildung, auf Religion und Geschichte; und daher das Verlangen, die Religions- und Geschichtsstunden zu vermehren. Dem gegenüber will ich schon hier so kategorisch als möglich erklären, daß ich, so wie die Dinge liegen, diese Fächer in keiner Weise verstärkt und bevorzugt sehen möchte. Der Religionsunterricht ist faktisch, und natürlich von vielen rühmlichen Ausnahmen abgesehen, auf unseren Gymnasien im Durchschnitt schlecht und wirkt daher genau so wie aller andere schlechte Unterricht auch, — verderblich auf den Geist und auf die Sitten der Klasse. Gerade hier hat die Phrase vom erziehenden Unterricht auf falsche Bahnen geführt: der Religionsunterricht ist ein Unterricht wie jeder andere, man wollte ihn aber daneben noch direkt erziehend oder vielmehr erbaulich machen und schrieb ihm eine besondere, um nicht zu sagen eine fast magische Wirkung auf die Sitten zu. Dieses absichtliche Thun und „Machen" aber erreichte nichts als ein gewisses unklares Schwanken in Ziel und Ton des Unterrichts selbst, und bei den Jungen war eine ganz natürliche Abneigung gegen diese sich ihnen aufdringende Tendenz die notwendige Folge oder verführte sie, was noch weit schlimmer ist, zu Heuchelei und tief innerer Unwahrheit.

Und nicht viel anders würde es mit dem Geschichtsunterricht, wenn derselbe in bestimmter Weise patriotische und politische Tendenzen verfolgen sollte. Daher wäre es auch nach meiner Auffassung der Dinge geradezu gefährlich, den Lehrern die Bekämpfung der Sozialdemokratie ausdrücklich zur Pflicht zu machen. Einmal, so einfach ist die Widerlegung derselben nicht mehr in einer Zeit, wo wir doch alle mehr und mehr in den sozialen Geist hineinwachsen und darum sehr behutsam sozialen Geist und sozialistische Utopien auseinanderhalten müssen. Und dann, wenn die Jungen die Absicht merken, so werden sie sich erst recht auf die Seite der von ihren Lehrern Bekämpften stellen und in einem Alter von sozialistischen Ideen erfüllt werden, in dem ihnen die Gabe der Unterscheidung auf diesem Gebiete noch durchaus fehlt. Und ebenso ergienge es einer tendenziös patriotischen Geschichts-

darstellung. Nicht das Pathos und das nationale Tam-Tam-schlagen, sondern die Ruhe des Vortrags, das Gefühl der Jugend, daß es genügt, die Wahrheit zu sagen und daß die Geschichte unseres Vaterlands das Licht derselben nicht zu scheuen braucht, so daß die Schüler ohne Worte spüren, es werde dem Lehrer bei den Höhepunkten unserer deutschen Geschichte und bei der Schilderung ihrer größten und besten Männer warm ums Herz und stolz zu Sinn, das wirkt, das weckt und belebt die Freude und den Stolz am Vaterland. Aber man täusche sich nicht über den Wert des Geschichtsunterrichts auf der Schule: der Geschichte gegenüber kann sich der Schüler immer nur receptiv und passiv verhalten; er kann ja nicht selber forschen, nicht, oder nur ganz vereinzelt in alter Geschichte, zu den Quellen geführt werden; er muß also glauben, was ihm gesagt wird und muß ein gut Teil davon seinem Gedächtnis einprägen. Und das ist gerade auch für die oberen Klassen nicht das vorwiegend Bildende und nicht das sittlich Wertvollste.

Denn sittlich wertvoll ist auch beim Lernen immer in erster Linie das Selbsterarbeitete, das nicht bloß gedächtnismäßig Angeeignete, sondern das durch Nachdenken Gewonnene. Und das ist in der Schule am intensivsten zu erzielen und möglich bei dem Unterricht in fremden Sprachen und in der Mathematik; und daher stehe ich nicht an, diese Fächer für die am meisten erziehenden und moralisch wirksamsten zu erklären. „Aber sie schulen ja nur den Verstand und erziehen nicht für das Vaterland und für den Staat, nicht für das Leben“, so sagt man. Darüber müssen wir uns verständigen; denn hier liegt der Angelpunkt der ganzen Streitfrage, der Ausgangspunkt aller Mißverständnisse. Und eigentlich ist es doch eine recht einfache Sache. Sittlich erziehen heißt zweierlei: zur Pflichterfüllung anhalten und gewöhnen, und den Egoismus überwinden zu Gunsten des Dienstes am Ganzen und an der Wohlfahrt aller, vieler, anderer.

Und in diesem Sinn sollte die Schule nicht sittlich erziehen? sie sollte nicht, gerade als Unterrichtsanstalt, an die Pflicht und

zur Pflichterfüllung gewöhnen? Jeden Tag bekommt der Junge etwas auf zum Schreiben und Auswendiglernen, zum Präparieren und Repetieren, zum Übersetzen und Ausarbeiten. Und in der Schule selbst sieht er — N. B. nur bei einem guten Lehrer, der es mit seinem Unterricht gewissenhaft nimmt —, wie in jeder Stunde etwas durchgenommen, ein Pensum fertig gemacht wird; und dabei bedarf man seiner, er muß aufmerken und mitarbeiten, sonst hält er die andern auf; auf ihn wird gerechnet, damit die Arbeit aller und die Arbeit des Lehrers an allen gelinge. Und die Trägheit und Unaufmerksamkeit wird bestraft; es ist eine Schande nichts zu wissen, eine Ehre der Primus zu werden; und mit Fleiß kommt man voran, der Fleißige gilt etwas und erreicht sein Ziel, die Tüchtigkeit belohnt sich ganz von selbst. Das sind ja noch nicht die höchsten sittlichen Motive, aber es sind Motive, die zur Sittlichkeit führen und werden; von der Schule her wird uns der Fleiß zur andern Natur, in ihr wird uns Pflichttreue anerzogen, hier fangen wir an das Gute und das Richtige zu thun, weil wir bald gar nicht mehr anders können und wollen. Und nicht bloß Fleiß und Pflichttreue, auch Gewissenhaftigkeit und Ehrlichkeit haben hier ihre Wurzeln. Abschreiben — ein großes Laster in der Schule, wo es geduldet oder gar provoziert wird; wo es aber verpönt, abgewöhnt, unmöglich gemacht ist, ein um so größerer Gewinn. Und so weit kann man es wenigstens bringen, daß z. B. das Abschreiben eines deutschen Aufsatzes unter den Schülern selbst für gemein, für ganz besonders schmachvoll gilt. Im Aufsatz produziert man seine eigenen Gedanken, es ist ein selbständig und individuell Geleistetes darin und daran, und daher mein Eigentum, auf das ich ausschließlich ein Recht, mein Werk, auf das ich im Fall des Gelingens einen besonderen Stolz habe. Was im späteren Leben die wissenschaftliche Ehre gegenüber dem ehrlosen Plagiator ist, das ist in der Schule die Ehrlichkeit und eigene Leistung, die das Abschreiben als etwas Böses meidet.

Und weiter in den oberen Klassen — man übersetzt; und

dabei probiert man es vielfach zuerst mit dem Erraten, mit dem Leichtnehmen und Obenhinstreifen. Allein der gute Lehrer läßt das nicht durchgehen: du sollst es genau nehmen mit jedem Wort, du sollst die Schwierigkeit nicht umschiffen, sondern überwältigen, du sollst mit Lessing das Brett da bohren lernen, wo es am dicksten ist. Dieses Bohren aber, das kann nicht zusammenbestehen mit der Befolgung jenes Rates, den man uns neuestens so oft geben will: mit Hilfe von Übersetzungen die alten Klassiker zu lesen und damit die Notwendigkeit des grammatischen Erlernens der Sprachen zu umgehen. Was heißt das anderes, als zum Erraten, zur Ungründlichkeit verleiten? und wie müßte das auf den Charakter wirken? Gründlich lernen heißt sich an Gründlichkeit gewöhnen, heißt in die Tiefe gehen und auch das Kleine und Einfache in der Erfüllung einer Pflicht nicht für zu klein und gering, nicht für geringwertig und überflüssig halten.

Diese Schilderung weicht freilich erheblich ab von derjenigen Paulsens, wenn dieser in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts den Primaner beklagt, daß auch ihm noch „täglich die durchzuarbeitende Zeilenzahl (?) aus drei bis sechs Büchern aufgegeben und andern Tags kontrolliert werde, ob er das Pensum versponnen habe. Kann man sich wundern," ruft er entrüstet aus, „wenn ein Züchtling zu defraudieren sucht?" An diesem Vorwurf ist ja ein Richtiges: der Primaner sollte nicht behandelt werden wie der Sextaner, zur Freiheit erzieht man nur, wenn man die Zügel allmählich locker läßt; und so wird man auch dem Primaner eine gewisse Selbständigkeit des Arbeitens zugestehen müssen. Aber gleichwohl, Schularbeit bleibt Schul-, bleibt Pensenarbeit. Und da nicht nur die unfertigen Primaner, sondern ebenso auch die Mehrzahl unserer deutschen Beamten Tag für Tag ihr Pensum zu verspinnen und dem Viertelstundenschlag der Turmuhr zu folgen haben, so wird es nur gut und nützlich für den künftigen Beamten sein, wenn er schon auf der Schule den Opfer heischenden und entsagungsvollen Idealismus der Pflicht und den stillen Segen der pünktlichen Arbeitsleistung und der

bescheidenen Treue im Kleinen gelernt hat, ohne sich deshalb als „Züchtling“ zu fühlen und zum „Defraudieren“ für berechtigt zu halten. Die goldene Freiheit des Arbeitens hat in der Welt einzig nur der Student.

Wie damit meine später noch zu präcisierende ablehnende Haltung und Stellung zu der Ueberbürdungsfrage und zu dem Streben nach einer Herabminderung der Arbeitszeit bis zu vier Stunden täglich und zu der vorgeschlagenen Verlegung des gesamten Unterrichts auf den Vormittag zusammenhängt, liegt auf der Hand; ich weise hier auf alles das nur hin als auf Momente einer Verweichlichung, die der erziehenden Aufgabe der Schule geradezu entgegenwirken müßten.

Aber auch ich habe erst die eine Hälfte meines heutigen Pensums „versponnen“, von meinem an die Spitze gestellten Satze erst die eine Seite bewiesen, daß die Schule am besten erziehe, indem sie unterrichte, und daß sie daher ruhig darauf beharren könne und solle, daß sie eine Unterrichtsanstalt sei. Das zweite aber war das, daß sie am wirksamsten erziehe, wenn sie ihre Aufgabe im Generalisieren, nicht im Individualisieren sieht und sucht. Ich will dabei natürlich nicht leugnen, daß ein Lehrer auch gelegentlich einmal individualisieren kann und darf und muß. Aber dazu gehört ein besonderes Charisma, ein besonderer pädagogischer Takt, den man nicht von jedem Lehrer verlangen kann. Und notwendig und berechtigt ist eine solche individualisierende Behandlung nur in Ausnahmefällen, nur bei besonders schwer zu behandelnden, pathologisch veranlagten oder noch gewöhnlicher durch verkehrte Erziehung pathologisch gewordenen Schülern; normale und gesunde Jungen bedürfen ihrer nicht.

Im Gegenteil, für sie gelten noch immer die zwei ersten Schulgesetze des alten Trotzendorf in Goldberg: Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur! und factus tribulis serva legem! Wenn der Sextaner oder eigentlich schon in der Vorschule der kleine Nonaner der Schule übergeben wird, so ist er sechs oder

sieben Jahre lang individuell behandelt worden; denn die Familie ist die Pflegestätte der Individualität. Wenn auch Eltern und Geschwister an dem kleinen Egoisten, der er ist, schon etwas gearbeitet und abgeschliffen haben, so glaubt er doch im ganzen noch immer, daß er so eigentlich der Punkt sei, um den sich alles drehe, so etwas wie der ὀμφαλὸς γαίης; er hat bisher die Rolle eines kleinen Haustyrannen gespielt und hat sich in dieser Position überaus wohl gefühlt. Da kommt er in die Schule, und nun auf einmal — eine veränderte Welt! In dem großen Organismus er so klein, er einer unter vielen und den Großen gegenüber ein unbedeutender Kleiner; niemand macht viel Federlesens mit ihm, großes Wesen aus ihm, er ist, was alle andern auch sind, — ein Schüler. Und daß er die schönsten Spielsachen und ein eigenes Zimmer und ein großes Haus und einen schönen Garten hat, darauf kommt hier gar nichts an. Im Gegenteil, vor dem Lehrer gilt nur Fleiß und Aufmerksamkeit, gutes Betragen und gute Leistungen; und vollends unter den Kameraden —! einer unter den vielen, da heißts: sich durchsetzen durch eigene Kraft und Tüchtigkeit. Und da verlangt man etwas von ihm: er darf kein Spielverderber und kein Angeber, darf nicht unverträglich und zänkisch, nicht neidisch und bösartig sein. Denn solche unliebenswürdigen Eigenschaften und alle die unberechtigten Eigentümlichkeiten, die Ecken und Kanten, wie werden sie doch abgeschliffen, wie wird man erzogen durch den Spott und Hohn der andern und durch die Furcht davor, durch die Furcht aufzufallen und anders zu sein als die andern alle! So wird hier — in diesem ersten Strom der Welt — der Charakter gebildet oder doch wenigstens zur Charakterbildung der erste Grund gelegt. Und was wirkt, ist, wie man sieht, nicht so sehr der „erziehliche“ Einfluß des Lehrers und der Gesinnungsstoff, als vielmehr der erziehende Einfluß der Kameraden und das Ganze der Schule, dieser Organismus, dessen Leben der Junge nun neun oder gar zwölf Jahre lang als Glied mitlebt. Da liegen denn nun allerdings die großen erzieherischen Aufgaben der Lehrer und in erster Linie

des Direktors: an ihnen ist es, darüber zu wachen und dafür zu sorgen, daß dieser Geist des Ganzen ein guter sei.

Und hieher gehört noch ein anderes. Man sagt, die Schule erziehe nicht genug für den Staat und für das Vaterland, und fordert deshalb ein neues Unterrichtsfach — ich glaube ein Kursus Staatsrechtslehre in populärer Form soll es sein —, und wünscht mehr vaterländische Geschichte. Und dabei ahnen die, die das begehren, nicht, daß sie ihrer selbst spotten und wissen nicht wie: sie eben wollen ja nun statt zu erziehen unterrichten, sie wenden sich an den Intellekt statt an den Willen, sie überschätzen das Wissen und übersehen das Können und das Wirken. Wir dagegen sagen: zum staatlichen Leben erzieht die Schule, indem sie zum Schulleben erzieht, indem sie als das wirkt, was sie ist, als ein Organismus, als ein Ganzes, an das sich der Einzelne anzuschließen, in das er sich einzugliedern und einzufügen, dem er sich unterzuordnen und zu assimilieren hat. Die Schule selbst ist für den Schüler der Staat, das kleine Ganze, das er verstehen und übersehen kann, in dessen Dienst er lernt, wie man einem Ganzen dient und sich im Ganzen als mit ihm eins fühlt und wie dieses Ganze höher steht und mehr wert, wichtiger ist als der Einzelne mit seinen Ansprüchen und als das einzelne Ich mit seinem Egoismus. Eben darum darf es z. B. in der Schule keine Vorrechte geben außer dem Vorzug, den die Tüchtigkeit verleiht, keine Ausnahmestellung und keine parteiische Bevorzugung. Ich erinnere mich noch, wie ich es als Ungerechtigkeit empfunden habe, daß in unserer Klasse wir andern alle mit den Geschlechtsnamen und nur ein verhätscheltes Muttersöhnchen mit dem Vornamen angeredet wurde: daran gieng mir im Kleinen der Begriff der Gerechtigkeit und der Unfug des Privilegienwesens auf, und ich lernte so in der Schule — und weiterhin natürlich noch bei manchen anderen Gelegenheiten — staatliche Gesinnung.

Für alles das, für dieses selbstverständlich stille Erziehen und Wirken der Schule im Dienste des Staates und des Vaterlandes haben unsere Schulreformer meist kein Auge, keinerlei Verständnis, und

darum beweist jenes Rufen nach besonderen und künstlichen Veranstaltungen nur, wie äußerlich und oberflächlich, wie dilettantisch ihr ganzes Anstürmen ist. Und dabei ahnen sie auch nicht, wie gefährlich ihre Agitation nach dieser Seite hin wirkt: sie untergraben das gute Verhältnis der Schüler zu der Schule, sie tragen den Geist der Unzufriedenheit in dasselbe hinein und lockern so das erste Band sittlicher Gesinnung, das den Einzelnen mit einem größeren Ganzen verbindet. Damit geht aber eben die mächtigste Wirkung und die beste Frucht des Schullebens, das Aufgehen und das sich Unterordnen des Einzelnen unter das Ganze verloren. Wollte ich boshaft sein, so würde ich sagen: damit werde der Boden für eine vaterlandslose und unstaatliche sozialdemokratische Gesinnung systematisch vorbereitet.

Ueberschauen Sie das alles und nehmen noch dazu, was die Schule eben als Schulanstalt von ihren Schülern fordern muß, — Gehorsam gegen ihre Gesetze und gegen die Anforderungen des Lehrers, Aufmerksamkeit auf sein Wort, Respekt und Höflichkeit, Schonung fremden Eigentums und — relative — Friedfertigkeit in ihren Räumen, Wahrheitsliebe und Aufrichtigkeit, Pünktlichkeit im Erscheinen auf den Glockenschlag und im Abliefern der aufgegebenen Arbeiten auf den Tag und die Stunde, und Sie werden mir Recht geben, daß hier in der That eine solche Summe von erzieherischen Momenten liegt, daß man nun freilich auch wieder sagen könnte: die Schule thut nichts als erziehen; aber noch einmal: sie erzieht, indem sie unterrichtet und ihre Unterrichtszwecke energisch, meinetwegen sogar einseitig verfolgt; denn sie hat zunächst gar nichts anderes zu thun als — gut zu unterrichten; jeder gute Unterricht aber ist ein „erziehlicher" Unterricht.

Und nun sehen Sie auch, was mit der Forderung eines guten Unterrichts nach dieser Richtung hin gemeint ist. Alle die Tugenden, welche durch den Unterricht in den Schülern gepflanzt werden sollen, muß der Lehrer selber üben. Um nur das Aeußerlichste und Kleinlichste zu nennen, auch er muß mit dem Glockenschlag auf dem Platz sein und seine Stunden pünktlich anfangen,

muß sie pünktlich aushalten und fleißig auskaufen, darf keine Allotria treiben in der Klasse, keine Gesetze geben, die er nicht hält, keine Drohungen aussprechen, die er doch nicht in Erfüllung gehen läßt; er muß selbst auch höflich sein — ja wohl, z. B. als junger Lehrer höflich sein beim Grüßen, muß seine Korrekturen rechtzeitig und auf den bestimmten Tag hin abliefern; kurz auch er muß sich dem Geist und den Zwecken des Ganzen anschließen und unterordnen und immer sich dessen bewußt bleiben, daß auch er nur ein dienendes Glied dieses Ganzen ist. Wo alle in diesem Sinn ihre Aufgabe erkennen und erfassen, da herrscht jener gute Geist, in dem und zu dem unsere Jugend erzogen werden soll. Und für diesen Geist an seiner Anstalt zu sorgen, ist die erste und wichtigste Pflicht eines guten Direktors.

Im übrigen aber wollen wir uns nun zuvörderst an das Nächstliegende halten, an den Unterricht und an die Aufgabe der Schule, ihren Schülern ein bestimmtes Wissen und eine bestimmte Summe dieses Wissens mitzuteilen. Und da kommt nun freilich alsbald das Was und das Wieviel, das Wozu und das Wie, es kommen die Unterrichtsgegenstände, die Unterrichtsziele, die für die einzelnen Fächer anzusetzende Unterrichts- und Arbeitszeit, die Methode und die Lehrart in Frage. Und selbstverständlich gebührt hiebei demjenigen Fache der Vortritt, das in der Reformbewegung das am meisten angefochtene ist, — dem Unterricht in den klassischen Sprachen. Eine Erörterung darüber wird dann von selbst weiter führen zu anderen damit zusammenhängenden und vielverhandelten Reformfragen.

Dritte Vorlesung.

Der Sturm auf die klassischen Sprachen.

Meine Herrn!

Warum wir Griechisch und Lateinisch lernen? darauf haben wir heute zu antworten. Früher war das klar. Man lernte Latein, weil dieses die Sprache der Kirche, die allgemeine Gelehrten- und die Diplomatensprache war; man lernte es also, um es zu beherrschen, es sprechen und schreiben zu können. Und Griechisch lernte man, wenigstens im protestantischen Deutschland, um das Neue Testament in der Ursprache zu verstehen und lesen zu können. Das war früher der Zweck und das Ziel; es ist es heute längst nicht mehr: man spricht nicht mehr lateinisch und schreibt es nicht mehr, selbst in philologischen Abhandlungen und Programmen könnte man es nachgerade unterlassen, und außer den Theologen liest niemand mehr das Neue Testament im Urtext. Somit ist der praktische Gebrauch und unmittelbare Nutzen weggefallen, und daher ist — seit den Tagen Basedows und der Philanthropinisten, um nicht auf die Pietisten zurückzugehen — das Feldgeschrei aller derer, welche von jedem Ding und von jedem Thun den Nutzen sehen wollen und an einen solchen nicht glauben, sie können ihn denn handgreiflich betasten, kein anderes als das: weg mit Latein und Griechisch!

Dieser Angriff war in den goldenen Tagen des deutschen Idealismus, zur Zeit Lessings und Goethes, Schleiermachers und Hegels noch ungefährlich. Eben damals war dem deutschen Volke im Neuhumanismus ein neues am Griechentum geformtes Bildungsideal aufgegangen, in Griechenland schien dieses Ideal einmal lebendig und verwirklicht gewesen zu sein. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, wie auf Grund dieser neuhumanistischen Weltanschauung — so kann man sie wohl nennen — das Gymnasium reorganisiert wurde, wie aber merkwürdiger Weise nicht das Griechische die erste Stelle eingeräumt bekam und sich erobern konnte, sondern wie auch jetzt wieder das Lateinische die Oberhand behielt. Teilweise geschah das doch schon unter einem neuen Umschwung unseres nationalen Geistes: die Zeiten waren ernstere, die Verhältnisse realere geworden, auch that die Romantik mit ihren mittelalterlichen Reminiscenzen und ihrer Vorliebe für das Romanische der Wertschätzung des heidnischen Klassizismus doch vielfachen Eintrag. Im Vordergrund des Interesses aber standen überhaupt andere Fragen: von 1815—1866, beziehungsweise 1870 war an die Stelle des individuellen Bildungsideals für unser Volk die nationale Aufgabe getreten, und kaum war diese gelöst, kaum war das Sehnen nach Kaiser und Reich erfüllt, so nahm alsbald ein neues Problem unsere ganze Kraft für sich in Anspruch: wir stehen heute unter dem Zeichen der sozialen Frage; und so sind wir denn überhaupt auf allen Gebieten recht realistisch geworden. Und darum nun natürlich aufs neue die Frage: warum Lateinisch und Griechisch? Als einen schönen Luxus, aber doch als Luxus bezeichnen es die einen und reden von ökonomischen Mängeln unseres nationalen Bildungswesens. Wir wollen Deutsche erziehen, keine Griechen und Römer! sagen die andern; und einig sind beide in dem Ruf: also fort damit! einig wenigstens in dem Verlangen einer möglichst intensiven Beschränkung dieser unproduktiven oder fremdländischen Fächer.

Dagegen gilt es Stellung zu nehmen, Bedeutung und Recht, Nutzen und Wert der klassischen Sprachen in unserem Gymnasial-

unterricht zu verteidigen und zu schützen. Doch fasse ich mich kurz, wie jemand, der über ein ihm unzweifelhaft Feststehendes nicht allzuviele Worte macht, möchte aber eines vorausschicken, was wie eine Konzession an die Angreifer aussieht und doch in Wahrheit keine ist. Um Latein sprechen und Latein scheiben kann und darf es sich heute nicht mehr handeln. Darum darf auch von allen darauf abzielenden Übungen und Forderungen in unseren Gymnasien keine Rede mehr sein; oder konkret ausgedrückt: lateinische Sprechversuche und der lateinische Aufsatz haben in einer modernen Schule keine Existenzberechtigung mehr. Das ist meine auch öffentlich ausgesprochene Meinung gewesen längst schon, ehe sich die Berliner Schulkonferenz in diesem Sinne entschieden hat. Die Befürchtung aber, daß es für künftige Philologen doch ein bedenklicher Verlust sein werde, wenn diese Übungen auf dem Gymnasium wegfallen, beantworte ich damit, daß ich mir auch für sie den Nutzen derselben zu bezweifeln erlaube; vor allem aber damit, daß ich sage: unsere Gymnasien sind keine speziellen Vorbereitungsanstalten für Philologen, keine philologischen Fachschulen. Dazu haben sie leider Gottes allzu eifrige und allzu einseitig gebildete philologische Lehrer machen wollen und oft genug auch wirklich gemacht: was diese dadurch erreicht oder vielmehr welches Unheil sie damit angestiftet haben, das wissen wir alle; und noch schlimmer als der wirkliche Schaden ist der böse Ruf, in den gerade sie unsere Gymnasien gebracht haben.

Und nun also, nach Beseitigung jenes Überflüssigen — festhalten! Aber warum und wozu? Hier kommt das oft gehörte Wort von der formalen Bildung und von der Einführung in den Geist des klassischen Altertums. Ja, das ist es allerdings. Nur klingt das eine etwas orakelhaft und unbestimmt, und das andere allzu hochtrabend und vornehm für die unscheinbare Schularbeit, sagen wir: eines Sextaners. Wenn man nämlich, um mit dem Ersteren zu beginnen, unter formaler Bildung etwas versteht wie eine Panacee, die für alles gut ist, die Schulung in einer Art von Universalmethode für alle Wissenschaften und alles wissen=

schaftliche Arbeiten, dann sage auch ich: so etwas gibt es nicht. Jede Wissenschaft hat ihre besondere Methode, das muß selbst die Logik als allgemeine Methodenlehre anerkennen; und überdies, trotz aller nahen Beziehung und Verwandtschaft zwischen Logik und Grammatik, die sprachliche Schulung ist immer nur ein Spezialfall, eine naheliegende Anwendung und Einübung in der Handhabung der allgemein logischen, der rein formalen Gesetze des Denkens. Also besser und richtiger nicht formale, sondern sprachliche Schulung! Daß wir eine solche brauchen, ist trotz aller Rednereien gegen unseren Wortunterricht, gegen den Verbalismus und die Schreibtischarbeit unserer Schulen eine einfache Wahrheit, sie ist eine absolute Notwendigkeit, wenn sie nur nicht den Anspruch erhebt, ihre einzige und ausschließliche Aufgabe zu sein. All unser Denken und wissenschaftliches Arbeiten nicht nur, sondern auch das Leiten und Regieren von Menschen, der gesellige und geschäftliche Verkehr vollzieht sich durch Worte und in Worten; und darum, wer des Wortes mächtig ist, der allein vermag das wertvolle Instrument der Menschenbehandlung und Menschenregierung virtuos zu spielen. Früher war es das lateinische Wort und die lateinische Rede; heute ist es für uns das Deutsche.

Aber da haben wir es ja! Weg mit dem Lateinischen, und dafür Deutsch, mehr Deutsch! Erinnern Sie sich vielleicht noch recht lebhaft einer deutschen Grammatikstunde aus Ihrer Schulzeit? Hoffentlich nicht; hoffentlich haben Sie dergleichen auf der Schule überhaupt nie gehabt und nie treiben müssen. Aber ich; und noch stehen mir diese Stunden in der fürchterlichen Erinnerung tötlichster Langeweile. Nun mag ja daran zum Teil mein Lehrer und seine Methode, zum Teil ich selber schuld gewesen sein. Aber vor allem war es doch die Sache, der Gegenstand. Man muß erst eine gewisse Reife des Denkens erlangt, eine gewisse Schulung hinter sich haben, um zu begreifen, daß man das noch nicht kennt und versteht, was man und weil man es täglich ausübt und längst schon kann. Wir können deutsch reden und sollen nun erst deutsch lernen, deutsch deklinieren und konjugieren

lernen: das wird jeder gesund veranlagte Junge für ein opus supererogativum, für ein Überflüssiges und Entbehrliches, für etwas ganz „Dummes“ halten und sich darum rettungslos dabei langweilen. Ich führe das nicht näher aus, sondern sage nur: unter anderem deshalb hat man es mit Recht vorgezogen, die sprachliche Schulung an einer fremden Sprache vorzunehmen. Und an einer solchen kann sie auch allein gründlich betrieben werden: nur durch das Vergleichen, durch das Herüber und Hinüber wird der Blick geschärft, am Unterschied wird man auf Eigentümlichkeit und Eigenart aufmerksam, erhält der Geist die nötige Versatilität und Gewandtheit, erst die fremde macht ihn der eigenen Sprache in ihrem ganzen Umfang mächtig. Also sprachliche Schulung in einer fremden Sprache, damit man die eigene sprechen und schreiben, in ihr frei und gewandt sich bewegen lerne und sich heimisch und zu Hause fühle.

Allein weshalb muß es gerade die lateinische Sprache sein, die der deutschen diesen Dienst zu leisten hat? Weil sie sich, um es mit Einem Wort zu sagen, am besten eignet zum grammatischen Knecht für alle übrigen.

Man hat dagegen auf das Französische hingewiesen, und dafür die Priorität verlangt. Nun will ich nicht leugnen, daß diese Sprache mit ihrer logischen Durchsichtigkeit in der Wortstellung z. B. große Vorzüge besitzt, und da, wo man kein Latein lernt, in Realschulen und Töchterschulen tritt es auch thatsächlich an die Stelle desselben. Allein wo man beides haben kann, wie im Gymnasium, da verdient doch — hierüber besteht für mich kein Zweifel — das Lateinische bei weitem den Vortritt und Vorzug. Ich will nicht davon reden, was auf der Schulkonferenz doch allzusehr in den Vordergrund gestellt und betont worden ist, daß im Französischen die Wörter anders gesprochen werden, als man sie schreibt, was ja immerhin für den Anfangsunterricht einige Schwierigkeiten macht. Sondern der Hauptgrund ist der: bei dem Französischen drängt sich immer wieder ein anderer Gesichtspunkt voran, das Sprechenlernen, der unmittelbar praktische

Gewinn und Nutzen, den man davon sieht und hat. Und darum ergibt sich für das Französische mit Notwendigkeit eine andere Art des Betriebs, welche jenen Zweck sprachlicher Schulung zum mindesten nicht fördert, wenn nicht ganz direkt stört. Deshalb ist auch hinsichtlich der Unterrichtsmethode meine Meinung die: Latein soll nicht gelernt werden wie Französisch, nicht nach der analytischen und nicht nach der sogenannten Perthes'schen Methode, sondern auf die alte Weise, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch; denn es soll das sprachliche Rückgrat werden und bleiben für all das lebendige Fleisch und Blut, mit dem es im anderen Sprachunterricht umkleidet wird.

Dazu eignet es sich aber auch vermöge ganz bestimmter Vorzüge: die Formen sind noch unabgeschliffen und treten in voller Deutlichkeit und Sinnenfälligkeit heraus, wogegen im Französischen, vor allem für das Ohr, eine Reihe von Unterschieden verwischt sind und speziell die Gleichheit des Nominativ und Akkusativ für die sprachliche Schulung als Mangel schwer ins Gewicht fällt; das Lateinische ist weiter eine militärisch knappe und eine juristisch präcise Sprache und dient darum wie keine andere zur Disciplinierung des Geistes; und endlich ist der Abstand des Deutschen vom Lateinischen eben groß genug, um von selbst zur Vergleichung herauszufordern und doch nicht so groß, daß keine Brücke zwischen beiden bestünde. Vor allem aber, es ist eine tote Sprache. In der Schulkonferenz erzählte ein Gymnasialdirektor, sein Junge habe eines Tags erklärt: „weshalb er das Französische lerne, sähe (sic!) er ein, denn das werde noch gesprochen, das könne man brauchen; aber wozu das Lateinische, das wisse er nicht.“ Daß ein dummer Junge das nicht weiß und nicht versteht, warum man etwas lernt, was man nicht direkt brauchen kann, ist nicht verwunderlich; daß es aber ein Gymnasildirektor dem Jungen, wenn auch nur als Zeichen der Zeit und dessen, was in der Luft liegt, nachredet und nacherzählt, das scheint mir doch recht verwunderlich. Vielmehr, in dieser Loslösung vom unmittelbaren Nutzen liegt zum ersten Mal etwas, was uns nun immer deutlicher

werden wird, — die ideale Seite des klassischen Unterrichts, in der That schon für den Anfänger „ein dunkles Gefühl davon, daß er hier etwas lernt, was mit den unmittelbaren Bedürfnissen des Lebens, mit dem Betriebe des Marktes um ihn her nichts zu schaffen hat“. Nicht freilich, weil es nichts nützt, lernen und lehren wir Latein; aber was es nützt, läßt sich nicht ohne weiteres in klingende Münze umsetzen, läßt sich auf keinem Punkt und zu keiner Zeit berechnen oder schätzen und durchzieht doch als ein Bleibendes unser ganzes Geistesleben.

Allein das Lateinische ist gar nicht einmal so weltfremd, wie es darnach aussehen könnte. Nehmen Sie das Wort spiritus = Geist von spirare atmen: dieselbe Vorstellung wie im alten Testament von dem Lebensodem in dem menschlichen Körper; es wird französisch zu esprit, dem feinen Extrakt des geistig gedachten Geistes, dem Witz. Und noch einmal ein Extrakt, so ist es unser deutsches „Sprit“, und ein anderes Zerrbild des Geistigen, so erscheint es als der moderne Spiritismus. So spielt sich vom Lateinischen herüber der Bedeutungswechsel eines Wortes und mit ihm ein ganzes Stück Kulturgeschichte vor unser aller Augen ab.

Und hierin liegt nun zum zweiten die Berechtigung und die Notwendigkeit des Lateinlernens. Das neunzehnte Jahrhundert ist ein historisches Jahrhundert: die Kontinuität mit der Vergangenheit, das Verständnis der Gegenwart aus der Vergangenheit heraus, das ist recht eigentlich die Signatur unserer Zeit. Die moderne europäische Kultur aber ruht auf römischen Grundlagen: im römischen Reich sind die Germanen in die Kulturwelt eingeführt und eingefügt worden; als römische Kirche ist das Christentum, im römischen corpus juris ist das Recht zu ihnen gekommen, römisch war die Kaiserkrone auf dem Haupte des deutschen Königs, römisch-katholisch war das ganze Mittelalter, und ein Teil unseres Volkes ist es noch heute; und das neue Zivilgesetzbuch wird darum angefochten, daß es sich allzuwenig frei gemacht habe von den Anschauungen des römischen Rechts. So ragt Rom noch immer mächtig und lebendig in unsere Kulturwelt herein, und deswegen

ist uns das Verständnis Roms und seiner Sprache noch heute unentbehrlich. Nicht wegen der vielen Fremdwörter, — das ist eine kindische Begründung, wenn auch nicht ganz so kindisch wie der sich national nennende Eifer derer, die uns die Fremdwörter rauben möchten und nicht verstehen, wieviel feine Nüancierung erst des Ausdrucks, bald aber auch des Denkens und Empfindens selbst sie uns zugleich damit nehmen würden. Nein, viel wichtiger ist, daß, wenn wir unsere Kultur und ihre Entwicklung begreifen wollen, wir Lateinisch verstehen müssen; denn die Kultur erschöpft sich nicht in Bacillen und meteorologischen Beobachtungen, nicht in Eisenbahnen und Maschinen; auch die geistigen Potenzen und die Wissenschaften des Geistes haben ihre Geschichte, und gerade ihre Wurzeln reichen zurück ins klassische Altertum. Und daher genügt das grammatische und sprachliche Erlernen des Latein allerdings nicht, sondern wir müssen auch den Geist Roms kennen lernen, und dazu dient die Lektüre seiner Historiker, Redner und Dichter.

Und so ist meine Meinung in der That die: das Lateinische muß unten, sagen wir bis Tertia, getrieben werden zum Behuf zwar nicht formaler, aber grundlegender und gründlicher sprachlich grammatischer Schulung, in der Weise ungefähr, wie wir es bisher getrieben haben, nur ohne jedes Absehen auf den lateinischen Aufsatz. Oben muß dies lebendig im Gedächtnis festgehalten werden, die grammatischen Übungen werden also nie ganz aufhören dürfen, und namentlich müssen bis zum Schluß der Prima schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische gemacht werden, freilich nicht in der virtuosen Weise der württembergischen Komposition, sondern wie es in Baden längst schon Sitte ist, in bescheidenem Anschluß an das Gelesene. Denn das ist selbstverständlich, daß je weiter nach oben, um so mehr die Lektüre in den Vordergrund tritt, die in Nepos und Cäsar, in Livius und Tacitus, in Ciceros Reden, vielleicht auch in seinen oratorischen, aber nicht in seinen liederlichen philosophischen Schriften längst schon ihre prosaischen, in Ovid, Vergil und Horaz ihre

poetischen Schriftsteller richtig gefunden hat. Dabei streite ich übrigens nicht, ob man Ovid nicht allenfalls entbehren könnte und ob man sich nicht neuerdings gewöhnt hat Vergil ungebührlich zu unterschätzen, auch nicht über eine bestimmte Anzahl von Stunden in den einzelnen Klassen. Mir scheint, bei uns im Elsaß hat man bis Tertia eine untere Grenze überschritten und so den Hauptzweck der festen grammatischen Schulung und Einübung bereits in Frage gestellt und geschädigt: die Jungen lernen hier entschieden zu wenig Latein; oben dagegen könnte man meines Erachtens sogar noch etwas weiter heruntergehen, wenn dann nur dieses Minus hier als Plus dem Griechischen zu gute käme; denn eine Herabsetzung der Unterrichtsstunden in den alten Sprachen im Ganzen halte ich im Gegensatz zu den Konferenzbeschlüssen nicht für möglich, wenn die Einführung in die klassischen Schriftsteller wirklich noch gelingen und fruchtbar gemacht werden soll.

Wenn wir nun aber auch das Lateinische glücklich gerettet haben, so steht das Griechische noch unbeschützt daneben. Was jenes leistet, das kann diesem nicht noch einmal zugemutet und darf nicht als ein Überflüßiges von ihm verlangt werden; es muß eine ihm neben dem Lateinischen zukommende selbstständige Existenzberechtigung haben. Wahr ist freilich, daß die griechische Sprache in ihrer Grammatik unendlich viel feiner und geistreicher ist, als die lateinische, und die Lehre von den Bedingungssätzen im Griechischen wird immer ein Stück sprachlich-logischer Schulung von ganz besonderem Werte sein und bleiben. Allein wir geben zu und wollen es ausdrücklich konstatieren: um der Grammatik, um der Sprache willen würden wir das Griechische nicht lernen. Die Sprache ist hier nur die Form für einen bestimmten Inhalt, der Weg zu einem höheren Ziel; wir lernen die griechische Grammatik nur soweit, als ihre Kenntnis notwendig ist zum Verständnis der griechischen Schriftsteller. Hier genügt aber auch der für das Lateinische ins Feld geführte zweite Grund nicht mehr: allerdings ruht die römische auf der griechischen Kultur und ist ganz nur verständlich in ihrer vielfachen Abhängigkeit von dieser; und darum

ist es vorteilhaft und historisch wertvoll, den Schritt von Rom nach Griechenland zurückzuthun. So begründet unser historisches Zeitalter mit Vorliebe das Festhalten am Griechischen; aber ich fürchte, so läßt es sich auf die Dauer nicht halten und stützen; denn mit denselben und ähnlichen Gründen könnte man uns dann schließlich noch weiter, nach Indien zum Sanskrit zurücktreiben, wie das ja in den Tagen der sprachvergleichenden Hochflut auch wirklich geschehen ist.

Nein, zum Griechentum führen wir die sich bildende Jugend deshalb, weil es ein an sich Wertvolles ist und thatsächlich für unsere deutsche Geistesbildung wiederholt von geradezu unersetzlichem Werte gewesen ist, weil, ganz unabhängig von der historischen Kontinuität durchs Römertum hindurch, ein Strahl von der Sonne Homers in unsere Geisteswelt hereingefallen ist, und wir in Winckelmann und Lessing, in Goethe und Schiller, in Hegel und Schleiermacher ganz direkt an die Griechen angeknüpft haben und ganz unmittelbar von ihnen inspiriert worden sind.

Und dieser Strahl von Licht, den wir den Griechen verdanken, heißt Schönheit und heißt Freiheit, Sie könnten es auch mit dem Sammelnamen „Idealismus" bezeichnen. Daß uns dieser freie und schöne Geist erhalten bleiben muß und es in einer realistischen Zeit wie der heutigen doppelt und dreifach nötig ist ihn zu pflegen und alle Quellen, aus denen er uns zuströmt, offen zu halten, das ist allerdings meine Meinung. Man braucht sie ja nur zu nennen, Homer und Sophokles, Herodot und Thukydides, Demosthenes und Platon, so haben wir sie beisammen, die sechse, die natürlich nicht jeder gebildete Deutsche gelesen haben muß; aber einen Ort in Deutschland muß es geben, wo ein Teil, ein großer Teil unserer gebildeten Jugend sie lesen kann und ex professo zu lesen angehalten wird. Zweimal hat sich in unserem europäischen und speziell im deutschen Geistesleben gezeigt, was uns Griechenland sein kann: das erste Mal zur Zeit der Renaissance, das zweite Mal im vorigen Jahrhundert bei Beginn unserer dichterischen und philosophischen Blüteperiode. Um Griechenlands, nicht um Roms willen heißen wir die klassischen

Studien humanistische Studien und die Anstalten, wo sie getrieben werden, humanistische Gymnasien. Denn aus den Werken und Schriften der Griechen klingt uns das echt und rein Menschliche entgegen und tritt in plastischer Klarheit ein wahrhaft typisches Menschentum vor unser äußeres und inneres Auge: die naive Schönheit und schöne Ritterlichkeit bei Homer; die großen sittlichen Fragen und Konflikte losgelöst von individueller Leidenschaft und verwirrender Kompliziertheit bei Sophokles; das Ringen eines partikularistisch zerklüfteten und national sich zusammenscharenden Volkes gegen fremde Eroberungsgelüste bei Herodot; der in Schuld und Schicksal wurzelnde Niedergang Athens von seiner perikleischen Blütenhöhe bei Thukydides; der Beweis, daß nichtswürdig ist die Nation, die nicht noch im Untergang ihr Alles setzt an Ehre und Freiheit, bei Demosthenes; und endlich bei Platon der Kampf der Wahrheit gegen die Scheinkunst der Sophistik und in der Gestalt des Sokrates die im Tode sich bewährenden Kraft und Stärke menschlicher Sittlichkeit: so steht das Griechentum vor uns, menschlich schön und menschlich frei.

Und darum wird das Griechische auf unseren Schulen bekämpft von allen denen, die keinen Sinn haben für das Schöne, und von den andern, die die Freiheit fürchten und hassen oder ihren Wert nicht kennen. Und umgekehrt, wer glaubt, daß dieser schöne und freie Geist als ein Element in unserer Volkserziehung nicht fehlen dürfe, der muß auch einsehen, daß er der Jugend in seiner ganzen plastischen Klarheit und einfachen Kraft doch ganz nur zugänglich und verständlich ist in den Schöpfungen des griechischen Volks. Nicht weil wir junge Griechen erziehen wollen, sondern weil wir unserem deutschen Volk den idealen und humanen Sinn, den Geist der Freiheit und der Schönheit nicht wollen verkümmern und verloren gehen lassen, deshalb verteidigen wir das Griechische, — vorausgesetzt natürlich, meine Herrn, daß es richtig und im rechten Geiste betrieben wird, und daß auch hier — das wird immer wieder mein ceterum censeo sein — der Unterricht ein guter ist.

Vierte Vorlesung.

Bildungs-Einheit oder Mannigfaltigkeit?

Meine Herrn!

Den Geist der Schönheit und der Freiheit suchen wir bei den Griechen, habe ich das letzte Mal gesagt und ausgeführt, daß darum doch nicht jeder Gebildete griechisch gelernt haben müsse, sondern daß wir nur Anstalten brauchen, wo ein nicht allzu kleiner Bruchteil unserer deutschen Jugend mit den griechischen Schriftstellern bekannt gemacht und angehalten werde, dieselben in der Ursprache, also gründlich zu lesen. Gerade in dieser Fassung aber führt uns unsere Verteidigung der klassischen Sprachen und speziell des Griechischen von selbst weiter zu einer für unsere ganze nationale Bildung und für unser ganzes Volkstum wichtigen Frage.

Daß der Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten in unseren Tagen übermäßig gespannt, daß das Band zwischen diesen beiden Klassen und Schichten unseres Volkes vielfach durchrissen ist, die beiden Teile sich hin und her nicht mehr verstehen, ist bekannt und spürbar genug. Es ist das ein Stück, vielleicht sogar der Kern der großen sozialen Frage, wie es anzufangen sei, daß wir uns gegenseitig wieder näher kommen und auch die

Massen Teil gewinnen lassen können an den Gütern und Resultaten unserer höheren geistigen Bildung. Wir haben darauf hier keine Antwort zu suchen; und ebenso unfruchtbar schiene mir die prinzipielle Erörterung der Frage: wer ist und was heißt gebildet? Mit ein paar Worten läßt sich das jedenfalls nicht sagen, und vielleicht hat es überhaupt noch niemand klar und deutlich bestimmt und formuliert; denn es ist stets ein undefinierbares etwas dabei, das man wohl spüren und fühlen, aber nicht in Worte fassen kann. Wenn wir uns aber merken, daß eine gewisse Vielseitigkeit und Beweglichkeit, ein aufgeschlossener, von Unduldsamkeit freier Sinn und Geist und eine bei aller Weite des Blickes in sich selbst gewisse Bescheidung und Bescheidenheit unter anderem auch dazu gehört, so können wir das später vielleicht verwerten und benützen.

Doch wenn die Annäherung der Massen an die Gebildeten eine wesentliche Forderung und eine der Aufgaben unserer Zeit ist, so könnte es als eine Art Voraussetzung davon erscheinen, daß wenigstens wir Gebildeten alle einheitlich unterrichtet, nicht selbst wieder unter einander nach Weg und Methode, nach Zielen und Resultaten getrennt und zerklüftet seien; und so erschallt denn auch der Ruf nach einer einheitlichen nationalen Bildung immer lauter und energischer, und in der sogenannten Einheitsschule glaubt man einen sichtbaren Ausdruck dafür und die scheinbar einfachste Verwirklichung dieses Verlangens erblicken zu dürfen. Was ist davon zu halten?

Man wird nicht leugnen können, daß die Gymnasien vielfach eine Art von Bildungs-Monopol für sich in Anspruch genommen haben und noch nehmen, daß sie mit der Prätension auftreten, als ob sie allein es seien, welche Gebildete aus sich hervorgehen lassen, und daß sie deshalb zuweilen einen gewissen Bildungshochmut zur Schau tragen. Und an diesem thörichten Vorurteil participieren wir „Akademiker" alle, junge und alte, reichlich. Denn daß es ein Vorurteil ist, zeigt doch schon die einfachste Ueberlegung: unsere Frauen lernen weder Lateinisch

noch Griechisch und besuchen überdies vielfach Schulen, die gelinde ausgedrückt keine hervorragend guten sind; und doch — ich kann ja keine Zahlen und Verhältnisse nennen, aber wie viele hochgebildete Frauen giebt es nicht in unserer Mitte! Und ebenso sind gar manche von unsern großen Kaufleuten niemals auf einem Gymnasium gewesen und gehören dennoch zu den höchstgebildeten Kreisen unserer Nation. Wollte man aber vollends diejenigen mit in Betracht ziehen, die zwar Lateinisch, aber kein Griechisch gelernt haben, so wäre neben den Technikern an solche Offiziere zu erinnern, welche trotz ihrer einseitigen Kadettenhausbildung sich doch im späteren Leben die reichste und feinste, die schönste und freieste Bildung angeeignet haben; und auch an solchen ist ja gottlob kein Mangel. Nun aber die Kehrseite! Wir wollen ehrlich sein und gestehen: auch unter uns klassisch und akademisch Gebildeten, unter Philologen und anderen Gelehrten, unter Hochschulprofessoren und Gymnasiallehrern giebt es ungebildete Menschen; denn einseitige Fachbildung ist immer nur halbe und schlechte Bildung; der Student hat dafür längst schon den treffenden Ausdruck „Fachsimpel" und „Fachsimpeln" gefunden. Wahre Bildung ist freilich nur Eine; aber der Wege dazu kann es gar verschiedene geben: den einen bildet Schule und Universität, den andern das Leben; den einen die humanistische Schule, einen andern die realistische. Oder vielmehr, die Schule giebt überhaupt keine Bildung, sondern nur Vorbildung, nur Grundlage und Anfang, nur Bruchstücke und Teile. Bleiben wir bei diesem letzten Bild: wenn die Bildung ein Ganzes ist, von dem auch das Gymnasium nur Teile giebt, so lassen sich andere Schulen denken, die ebenfalls Teile, andere Teile geben, und im Lauf des späteren Lebens müssen dann die Besitzer eines solchen Teils dieses Stückwerk erst ergänzen und in sich zu einem Ganzen ausbauen und abrunden.

Angesichts dessen scheint es mir allerdings, als fragten wir in Deutschland viel zu sehr und viel zu lange nachher noch nach dem Woher unserer Bildung, nach dem Weg, auf den doch wirklich

für den Einzelnen so gar viel nicht ankommt. Aber freilich um so mehr für das Ganze: wollten wir den Weg durch das humanistische Gymnasium absperren und das gründliche Erlernen der klassischen Sprachen fallen lassen, so würde in einiger Zeit in der That ein Stück unserer allgemeinen deutschen Bildung, in dem Konzert des Ganzen würde die Stimme der griechischen Schönheit und Freiheit fehlen und unserem Volke eines seiner wirksamsten und herrlichsten Bildungsmittel und Bildungsgüter verloren gehen. Es ist nicht notwendig, daß alle Griechisch und Lateinisch lernen, und ebenso wenig notwendig, daß, um gebildet zu heißen, ein Einzelner es gelernt habe; aber daß es gelernt werde und daß eine Stätte da sei, wo ein erheblicher Bruchteil unserer gebildeten Jugend es lerne, das ist, wie schon gesagt, absolut notwendig. Es muß nicht allen Bäumen dieselbe Rinde wachsen, nicht alle müssen Nadeln tragen; aber was würde unserem deutschen Vaterland fehlen, wenn es auf seinen Bergen keine Tannen mehr gäbe oder wenn uns am Weihnachtsabend der Christbaum nicht mehr angezündet würde? Und so etwas wie frische freie Bergluft und wie der helle Glanz der Weihnachtskerzen ist für unsere Bildung das Griechentum.

Aber ich gehe weiter und sage: die Einheit der Vorbildung ist nicht nur keine Notwendigkeit, sie wäre sogar bedauerlich und schädlich; Mannigfaltigkeit ist das Wünschenswertere und Vorteilhaftere. Als ich auf meiner ersten Stelle in einer reichen Handelsstadt zum ersten Mal mit großen und gebildeten Kaufleuten zu verkehren Gelegenheit hatte, da ging mir eine neue Welt auf, ich lernte, daß es außerhalb der Schule und der Universität noch anderes Gleichwertiges gebe, ich erweiterte in diesem Umgang meinen Gesichtskreis und bildete mir sozusagen ein neues Stück Leben an.

So brauchen die verschiedenen Stände und Kreise einander, um sich gegenseitig zu ergänzen, und darum braucht unser Volk Bildungsmannigfaltigkeit, nicht Bildungseinheit. Einheit erinnert ohnedies an Einförmigkeit, an geistige Uniformierung, und das

wäre gerade auf dem Gebiet der Bildung ein großes Unglück; dabei würde unser Volk nicht gebildeter und reicher, sondern vielmehr einseitiger und ärmer werden, und der Gewinn des sich leichter Verstehens herüber und hinüber würde bei weitem aufgewogen durch den Schaden eines nur nach einer Seite gerichteten Blickes und durch den Mangel eines nach den verschiedensten Bildungsquellen hin sich öffnenden und erschließenden Sinnes. Wir wollen im Geistigen keine Uniform tragen müssen und uns keine Scheuklappen gefallen lassen.

Antik und modern, historisch und naturwissenschaftlich —, die eine Schule pflege diese, eine andere jene Art zu denken und die Welt aufzufassen, damit es in unserem Volke nie an Vertretern dieser verschiedenen Bildungswege und Weltanschauungen fehle. Und ich sehe darin auch einen Gewinn für die Praxis. Wenn am selben grünen Tisch unserer leitenden Kreise Männer sitzen, von denen der eine antik und der andere modern, der eine historisch durch das Studium den Geisteswissenschaften, der andere empirisch durch die Naturwissenschaften vorgebildet und geschult worden ist, so fürchte ich davon keine babylonische Sprachverwirrung, sondern ich hoffe vielmehr umgekehrt auf eine fruchtbare gegenseitige Ergänzung, auf eine um so allseitigere Würdigung der gerade in Frage stehenden Angelegenheiten und, was ich am höchsten anschlage, weil ich es für das Merkmal höchster Bildung halte, auf verständnisvolles Anhören und freundliche Duldsamkeit auch abweichenden Ansichten gegenüber.

Mit diesen allgemeinen Erwägungen ist für mich zugleich schon die Frage der Einheitsschule erledigt und natürlich im verneinenden Sinne entschieden. Zuerst was will die auf eine solche Einrichtung gerichtete Forderung besagen? was ist unter einer Einheitsschule zu verstehen? Darüber sind ihre Anhänger selbst nicht ganz einig, die Art, wie man sich diese Zukunftsschule denken und vorstellen soll, ist gar mannigfaltig. Wir haben gegenwärtig drei Arten höherer Schulen: das Gymnasium mit Griechisch und Lateinisch, das Realgymnasium mit Latein ohne Griechisch und

die Realschule ohne klassische Sprachen. Zwischen den beiden ersten besteht nun bereits für die drei unteren Klassen im Wesentlichen die Identität des Lehrplans, dieselbe könnte ohne Schaden eine vollständige werden. Darum handelt es sich also nicht mehr, sondern um einen gemeinsamen Unterbau für die beiden Gymnasien einerseits und die Realschule auf der andern Seite; und die Meinung ist natürlich nicht die, daß die Realschüler den Gymnasiasten zulieb an den unteren Klassen Latein lernen sollen, sondern umgekehrt, daß auf den Gymnasien dieser Gemeinsamkeit wegen unten kein Latein getrieben, mit diesem also erst in —, ja wann denn eigentlich begonnen werden solle? Für alle Klassen bis Obersekunda oder gar Unterprima inklusive ist dies vorgeschlagen worden, die einen begnügen sich mit einer einheitlichen Sexta, die andern wollen die Gemeinsamkeit möglichst weit nach oben hin fortführen. Am meisten Anhänger hat wie immer so auch hier die Mitte: in den drei untersten Klassen soll alles gemeinsam sein, dann setzt in Untertertia der Lateinunterricht ein und damit die Bifurkation zwischen lateinlehrenden und lateinlosen Anstalten; in Untersekunda beginnt auf den ersteren für einen Teil der Schüler das Griechische, und die Folge davon ist eine zweite Gabelung zwischen humanistischen und Realgymnasien, die also in diesem Falle bis Obertertia inklusive identisch bleiben könnten. Wir hätten somit statt eines neunjährigen Lateinkursus nur sechs, statt sechs Jahren griechischen Unterrichts deren nur vier. Diese am meisten empfohlene und besprochene Form der Einheitsschule wollen wir ins Auge fassen.

Zwischen den Herren Uhlig und Klinghardt wird seit Jahren ein heftiger Streit darüber geführt, ob in den drei skandinavischen Ländern, wo man a. 1850, beziehungsweise 1869 und 1873 die Einheitsschule eingeführt hat, diese Einrichtung segensreich gewirkt habe oder nicht. Mir scheint dieser Streit deshalb unfruchtbar, weil uns nie gesagt wird, welches denn die Bildungsbedürfnisse dieser Länder im allgemeinen sind. Für die Form der Kultur, welche dort notwendig erscheint, könnte eine Einrichtung genügen,

die anderswo, in Italien oder bei uns, schlechterdings nicht ausreichte. Viel näher liegt uns das Beispiel der Schweiz, die im Bildungswesen jederzeit nur ein Annex von Deutschland gewesen ist; und hier bin ich persönlich in der Lage gewesen, fünf Jahre lang in Winterthur das Experiment mitzumachen und meine Beobachtungen darüber anzustellen. Der Lateinunterricht begann dort nach zurückgelegtem zwölften Lebensjahr und dauerte 6½, der griechische nach dem vierzehnten Jahr und dauerte 4½ Jahre; also annähernd der Einheitsschulplan für die beiden klassischen Sprachen. Ich kann somit als ein bene expertus in dieser Sache mitsprechen, und ich kann gleich das Ergebnis voranstellen: ich habe die Einrichtung nicht als eine günstig wirkende erkannt; alle die Vorteile, welche sich die Freunde der Einheitsschule davon versprechen, sind illusorisch, die Nachteile dagegen thatsächlich groß.

Ich rede nicht von dem Prinzipiellen, das auf der Hand liegt: daß auch die Einheitsschule die Trennung und Verschiedenartigkeit der Bildungswege nicht beseitigt, und also auch hier von einer einheitlichen Bildung oder einer Bildungseinheit keine Rede ist. Sondern ich gehe hier auf das spezifisch Pädagogische und Technische ein und stelle den Nachteil voran, der mir der hauptsächlichste zu sein scheint: erst mit 12 Jahren das Lateinische, erst mit 14 Jahren das Griechische anfangen zu lassen, ist unpsychologisch und beruht auf einer Verkennung der intellektuellen Entwicklung des menschlichen Geistes. Man sagt, das Lateinische sei für den Sextaner zu schwer. Das, meine Herrn! widerlegt sich, denke ich, durch uns alle, die wir hier sitzen; wir haben es in Sexta gelernt und sind unter der Last des mensa est rotunda weder physisch noch geistig zusammengebrochen. Wohl aber ist das Umgekehrte richtig: das mensa est rotunda beschäftigt einen zwölfjährigen Knaben nicht mehr recht, es füllt seinen Geist nicht genügend aus, es interessiert und befriedigt ihn nicht. Der Sextaner freut sich an den Formen als solchen, freut sich am fremden Klang und am neuen Wort; der Tertianer dagegen fängt eben an über diese Formfreude hinauszuwachsen und von den Formen

weg nach einem Inhalt Verlangen zu tragen, wie er ihm bei uns im Cornelius Nepos und im Cäsar geboten wird; vollends aber den Sekundaner χώρα, χώρας deklinieren und παιδεύω, παιδεύεις konjugieren lassen, das hieße doch der Knabennatur Gewalt anthun. Dann würde bald mit ganz anderer Energie und mit wirklichem Recht von dem Formalismus und dem grammatikalischen Drill unseres Gymnasialunterrichts gesprochen werden, und man würde uns zurufen: wie mögt ihr zwölf- und vierzehnjährige Jungen mit Formen füttern und ihnen so geistlose Beschäftigungen wie Wörter auswendig lernen und unregelmäßige Verba aufsagen zumuten?

Und mit was sollen denn die Jungen bis zum zwölften Jahr beschäftigt werden? Gerade die geistig regsamsten, wie sie doch wohl unter den künftigen Gymnasiasten zu finden sein werden, wären in Gefahr, bis dahin geistig zu verbummeln. Und just diese Erfahrung habe ich in der Schweiz wirklich gemacht. Weil den Jungen in den letzten zwei Jahren vor ihrem Eintritt in das Gymnasium nichts Ernstliches mehr zugemutet worden war, so waren gerade die aufgewecktesten unter ihnen flüchtig und oberflächlich geworden, sie nahmen es leicht mit der Arbeit und waren nur schwer an den Ernst des Lateinischlernens zu gewöhnen. Und was bei den nüchteren und schwergründigen Alemannen sich allenfalls noch überwinden ließ, das müßte bei leichtlebigeren und rascher sich entwickelnden Volksstämmen und bei Großstadtkindern geradezu verhängnisvoll werden.

Und nun die Wirkung nach vorwärts. Um doch möglichst viel zu erreichen, hastete man von Anfang an rücksichtslos voran, in 6½ und in 4½ Jahren sollte ja doch annähernd dasselbe geleistet und gelernt werden, was anderswo in 9 und in 6 Jahren erzielt wird; und die Folge davon war — wirkliche Überbürdung. Ich habe niemals Schülern soviel zugemutet, zumuten müssen, als den vierzehn- und fünfzehnjährigen Jungen, mit denen ich in Winterthur das Griechische anzufangen hatte. Also ganz im Gegensatz zu den erhobenen Ansprüchen und den oft gehörten Verheißungen: die

Einheitsschule überbürdet. Und dann, erreicht wurde natürlich trotzdem in der kürzeren Zeit nicht dasselbe, was bei uns in den neun und in den sechs Jahren geleistet zu werden pflegt. Freilich sagt man uns oft genug: wenn man es nur richtig betreibt, so kann künftig in sechs und in vier Jahren dasselbe geleistet werden, wie seither in neun und in sechs Jahren. Meine Herrn! verlassen Sie sich darauf, das ist eitel Renommisterei und Schwindel. Solange man keinen Nürnberger Trichter besitzt und solange die Lehrer und die Schüler dieselben Ingenia sind und haben wie heutzutage, solange lernt man in 6 Jahren weniger, genau ein Drittel weniger Latein als in neun, und ebenso in 4 Jahren genau ein Drittel weniger Griechisch als in sechs Jahren: das ist ganz unbestreitbar. Und so wird denn die Folge sein, daß man oben die Lektüre verkürzen muß: das war in der Schweiz der Fall, wir haben dort in beiden Sprachen erheblich weniger gelesen, als auf einem deutschen Gymnasium gelesen zu werden pflegt. Und zum zweiten, um doch möglichst viel zu lesen, wird man in rascheſtem Tempo über die Grundlagen hinwegzukommen suchen, man wird hasten müssen; dann aber — und auch das sind der Erfahrung entnommene Sätze — wird die Grundlage mangelhaft und schwankend bleiben, das Gelernte nicht recht haften und im Gefühl der Unsicherheit gegen oben hin an die Stelle des Wissens das Raten treten. Wie sehr ich aber ein solches tastendes Halbwissen für bedenklich halte, wissen Sie, bedenklich namentlich auch in sittlicher, in erzieherischer Hinsicht.

Das Resultat von alle dem aber müßte schließlich das sein, daß der Wert des klassischen Unterrichts überhaupt erheblich sinkt: das Herzblatt ist ihm ausgebrochen; man schaut nur hinein in das gelobte Land, ohne es wirklich zu betreten, und man lernt gerade das nicht, was man dabei lernen soll, gründlich und gewissenhaft arbeiten. Und das Ende vom Lied wäre dann ein immer weiteres Zurückdrängen dieses Unterrichts; und wenn er so weniger und immer weniger leistete, so würde schließlich kein Grund und kein Recht mehr sein, ihn festzuhalten; somit wäre die Einheits-

schule am Ende nur der Ruin des klassischen Unterrichts und unseres ganzen Gymnasialwesens.

Aber noch ein neuer praktischer Grund, der für diese Einrichtung ins Feld geführt wird. Gegenwärtig, so sagt man, werden die Eltern allzu frühzeitig genötigt, sich über den künftigen Beruf ihrer Söhne zu entscheiden; durch den gemeinsamen Unterbau dagegen würde sich diese Entscheidung von Sexta nach Untertertia, beziehungsweise bis nach Untersekunda hinausschieben lassen, und das müßte ein großer Gewinn sein. Ich will diesen Vorteil nicht völlig in Abrede ziehen, allzuhoch aber kann ich ihn doch nicht veranschlagen. Denn zunächst, erst wenn die Jungen mit dem Lateinisch lernen begonnen haben, kann man erkennen, ob sie dazu befähigt sind oder nicht; und ob nun dieser Beginn in Sexta stattfindet oder nach Tertia verlegt wird, probiert muß es werden, sonst kann man nicht urteilen; Mißgriffe bleiben also auch hier möglich und sind, je später sie gemacht werden, für die Betroffenen um so peinlicher und schwerwiegender; denn mit dreizehn und fünfzehn Jahren ist ein Ändern des Bildungsweges und ein Wechsel der Schule eine weit ernsthaftere und schwierigere Sache, als es beim Übergang von Sexta nach Quinta jetzt zu sein pflegt.

Fürs zweite aber denke ich über die Berufswahl recht ketzerisch. Ideal angesehen hat ja der Dichter Recht:

> Vor jedem steht ein Bild Des, was er werden soll;
> Solang er das nicht ist, Ist nicht sein Friede voll.

Aber wie viele Menschen wählen denn überhaupt ihren Beruf so ideal mit Rücksicht auf innere Befriedigung, auf Begabung und Anlagen? Den meisten legen vielmehr der Stand und die Vermögensverhältnisse des Vaters die Nötigung des Studierens oder Nichtstudierens auf, die Eitelkeit und der Standeshochmut der Eltern treibt Dutzende von Jungen invita Minerva in die Gymnasien herein. Sagen Sie einmal einem Vater Ministerialrat oder Oberstleutnant, daß er am besten thäte, seinen Sohn zu

einem Schuster oder Uhrmacher in die Lehre zu geben; er wird darin eine schnöde Beleidigung sehen, und doch wäre es vielleicht der beste Rat und eine wirkliche Wohlthat für seinen Sohn wie für die Menschheit im ganzen. Und ebenso entscheiden über das, was der Einzelne studieren will, wiederum meist recht weltlich realistische Rücksichten: die Berechnung der Studienkosten, die Hoffnung auf möglichst frühzeitige Anstellung, der Wunsch nach glänzender Carriere u. dgl. Wo aber einmal der — übrigens nicht allzu häufige — Fall eintritt, daß ein wirkliches Ingenium zu Anfang in die falsche Schule geraten ist und später — sagen wir von der Real- zur Lateinschule übergehen möchte, da ist das für einen strebsamen und tüchtigen Menschen immer möglich, und es wird nie an einsichtsvollen Lehrern fehlen, die ihm dazu mit Rat und That behilflich sind.

Was ist es dann aber mit den vielen, die sozusagen unterwegs abfallen und aus der nicht absolvierten Schule ins Leben übergehen? Man führt uns wahre Schreckenszahlen vor, nur 27% von den in Sexta Eingetretenen oder noch weniger erreichen das Ziel und machen das Abiturientenexamen, die andern sind gewissermaßen taube Blüten an dem Baum des Gymnasialunterrichts. Und daran soll vor allem jene frühe Entscheidung für diese oder jene Schulart die Schuld tragen. Ich könnte dagegen freilich im Bilde bleibend auf den Frühling hinweisen und sagen, das sei so der Natur Lauf, daß von den Millionen Blüten, die er verschwenderisch hervorbringe, immer nur ein kleiner Bruchteil übrig bleibe und zu Früchten heranreife, und in einem guten Jahrgang seien deren noch immer genug. Allein im Menschenleben ist es ein anderes, und darum will ich ohne weiteres zugestehen, daß hier Übelstände vorliegen, die vor allem mit dem Berechtigungswesen zusammenhängen; wenn wir von diesem reden, werden wir daher auf diesen Punkt zurückkommen müssen. Nur Eines sei schon hier gesagt: so schlimm ist es mit denen, die unterwegs, in Untersekunda etwa abfallen und ausscheiden, doch nicht bestellt. Man nennt ihre Bildung unabgeschlossen verkümmert und verkrüppelt:

ist denn die des Primaners vollendet und fertig? Gewiß ist vieles und bei jenen noch viel mehr fragmentarisch. Aber was sie auf dem Gymnasium gelernt haben, ist doch nicht verloren, neben einer ganzen Summe von positivem Wissen, das sie in sich aufgenommen haben, haben sie teilgenommen an jener sprachlichen Schulung und sind berührt worden von dem Geist sittlicher Arbeit, wie er ein richtiges Gymnasium durchweht und durchzieht, wenn der Unterricht gut ist.

Ein anderes dagegen kann die Einheitsschule siegreich für sich anführen: sie ist für Staat und Gemeinden billiger als die bisher bestehende Mannigfaltigkeit. Dem wüßte ich freilich nur entgegenzuhalten: wenn unsere Regierungen und Kommunen anfangen sollten, die Jugendbildung nach dem Grundsatz: schlecht aber billig! zu gestalten, dann sind sie und sind wir alle mit ihnen verloren!

Nun lauert aber, wie Sie natürlich längst bemerkt haben, hinter dieser Einheitsschulfrage eine andere, die Berechtigungs- und die Realgymnasiumsfrage: davon also das nächste Mal!

Fünfte Vorlesung.

Das Realgymnasium und das Gymnasialmonopol.

Meine Herrn!

Die Berliner Konferenz hat sich „grundsätzlich“ für die Beseitigung und Aufhebung der Realgymnasien ausgesprochen: es ist dies ihr bedeutsamster, aber fraglos auch einer ihrer verfehltesten Beschlüsse. Als Grund für diesen radikalen Schritt und Schnitt wurde gleich zu Anfang die Parole ausgegeben: die Realgymnasien seien eine Halbheit, man erreiche mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gebe Halbheit auch für das Leben nachher.

Sie wissen aus dem, was ich das letzte Mal ausgeführt habe, wie ich über diesen Vorwurf denke und denken muß. Keine Schule giebt ein Ganzes und das Ganze; auch der Primaner des humanistischen Gymnasiums verläßt dieses mit einer unabgeschlossenen, der Ergänzung nach allen Seiten hin bedürftigen Bildung, mit Bruchteilen und Fragmenten, die erst auf der Universität und weiterhin im Leben sich zu einem Ganzen zusammenschließen. Soll also der Einwand richtig sein, so müßte er tiefer aus dem Wesen des Realgymnasiums selbst heraus begründet werden, und das wäre der Fall, wenn dieses wirklich, wie Willmann in seiner Didaktik es drastisch ausdrückt, etwas

wie ein „Bastard von gelehrter und moderner Bildung“ wäre und darum „wie jeder Mischling unfruchtbar bleiben“ müßte. Da haben wir's: Bastard von gelehrter und moderner Bildung — das ist freilich schlimm, da entsteht am Ende in den Köpfen der Schüler ein übler Mischmasch, ein unklares Durcheinander von antik und modern, wie wohl der Gegensatz richtiger formuliert werden müßte! Aber halt, daß wir nur nicht etwas zugeben, was auch die humanistischen Gymnasien mit trifft! Zur Zeit der Renaissance und des Humanismus waren diese freilich reine Gelehrtenschulen mit fast lauter Lateinisch und ein bischen Griechisch. Aber das humanistische Gymnasium des neunzehnten Jahrhunderts mit seiner Mathematik und seinem naturwissenschaftlichen Unterricht, mit Französisch und bald auch mit Englisch und Zeichnen, das ist am Ende auch nur ein solcher Bastard und Mischling, nur daß die Mischung eine etwas andersartige, vielleicht eine konsistentere ist.

Also solange man das humanistische Gymnasium nicht wiederum in seiner Mutter Leib gehen lassen kann, d. h. solange man es nicht zurückverwandelt in die alte einfache und einheitliche Lateinschule der Humanisten, solange trifft der Vorwurf des Didaktikers dieses nicht minder als das von ihm so hart gescholtene Realgymnasium. Und so müssen wir, um den Beschluß zu verstehen, doch noch genauer auf das Einzelne, auf Wesen und Gestalt des Realgymnasiums eingehen. Da tritt uns als charakteristisches Merkmal entgegen: es lehrt kein Griechisch und es lehrt weniger Latein, also das „gelehrte“ d. h. das antike Element ist erheblich verkürzt und zwar zu Gunsten des modernen, der lebenden Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften.

Nun wissen Sie, was ich vom Wert der klassischen Sprachen halte und könnten daher erstaunt sein, wie ich damit die Verteidigung einer sie verkürzenden Anstalt vereinigen zu können glaube. Zunächst das Griechische: wie hoch ich seinen Wert als eines Bildungsmittels für unsere Jugend und für unser ganzes Volk veranschlage, habe ich ausgeführt, ebenso aber auch, wie ich darum

dennoch nicht der Ansicht bin, daß nun alle Gebildeten Griechisch lernen sollen und auf allen höheren Unterrichtsanstalten Griechisch zu lehren sei. Anders steht es mit dem Latein: es soll sprachlich schulen und damit gründlich vorbereiten für wissenschaftliches Arbeiten, und es soll überdies den historischen Zusammenhang unserer Kultur mit der Vergangenheit wahren und erschließen. Das halte ich für jeden, der auf unseren Universitäten studieren will, für unerläßlich, damit er jenes in der Jugend lerne und sich dieser Kontinuität bewußt werde. Zu beidem aber bedarf es nicht bloß eines oberflächlichen Nippens, sondern einer gründlichen Schulung und Einführung in Sprache und Litteratur der Römer. Und hier liegt nun der wahre Grund aller jener Angriffe auf die Realgymnasien: das Latein, das sie lehren, genüge für jene beiden Zwecke nicht, sagt man; es sei zum Sterben zu viel, zum Leben zu wenig, kurz es sei nur eine halbe lateinische Bildung.

Hier ist jedoch ein Unterschied zu machen zwischen — lokal ausgedrückt — dem preußischen und dem württembergischen Realgymnasium, ein Unterschied, der sich auch in Zahlen zur Erscheinung bringen und historisch, genetisch erklären läßt. Das humanistische Gymnasium Preußens hat 77 Stunden Latein, das Realgymnasium deren nur 54; in Württemberg hatte bis jetzt das humanistische Gymnasium 102 Stunden (künftig nach dem Lehrplan vom 16. Februar 1891 nur noch 81) und das Realgymnasium 91, das württembergische Realgymnasium hatte somit 14 Stunden Latein mehr als das humanistische Gymnasium in Preußen; oder wenn wir die Stundenzahl dieses letzteren als eine eben noch genügende bezeichnen, so werden wir sagen können, das Realgymnasium in Württemberg habe genug, ja übergenug Lateinstunden. Dagegen hat das preußische Realgymnasium 23 Stunden weniger als das humanistische, d. h. in der That zu wenig, und daher dort die Klagen, die berechtigten Klagen, daß bei diesem beschränkten Lateinunterricht wenig oder nichts herauskomme. Nun hat aber ja die preußische Unterrichtsverwaltung längst gezeigt, daß solchen Mißständen abgeholfen werden kann:

bis 1882 hatte das Realgymnasium noch weniger, nur 44 lateinische Stunden, erst in dem genannten Jahr wurde diese Zahl auf 54 erhöht. Da muß es unter allen Umständen bedenklich erscheinen, daß man nicht einmal die volle Wirkung dieser Verstärkung des Lateinunterrichts, welche erstmals Ostern 1891 zu Tage treten konnte, abgewartet hat; und daß man dafür auf der Berliner Konferenz Späße wie den: ein Realgymnasiumsabiturient habe den Satz Turnus aegre ferens praelatum sibi advenam so übersetzt „Turnus nahm es übel, daß ein Prälat ihm zuvorgekommen", — daß man solche alte Sächelchen gegen das Realgymnasium ins Feld führen mochte, ist doch geradezu kleinlich und vexatorisch; als ob derartige Übersetzungswitze nicht auch bei humanistischen Tertianern, Sekundanern und Primanern zu Dutzenden vorkämen: die Tante, mit der Cäsar auf der Diligence nach Gallien reiste, ist doch wohl älter als das ganze Realgymnasium; und wollen Sie vielleicht hören, wie noch jüngst von dem Primus der Obertertia eines humanistischen Gymnasiums numeri loquuntur übersetzt worden ist? Also —!

Aber ich leugne ja nicht, daß das Latein der preußischen Realgymnasien ungenügend ist, weil die Zeit dafür zu kurz bemessen ist. Es hängt dies zusammen mit der Entstehung dieser Anstalten im Gegensatz zu derjenigen der württembergischen Realgymnasien. In Preußen sind dieselben hervorgegangen aus der Realschule; um gewisser Berechtigungen willen, welche an die Kenntnis des Lateinischen geknüpft waren, hat diese den Unterricht im Lateinischen aufgenommen und in ihren Lehrplan eingefügt: es sind also Realschulen mit Latein. In Württemberg ging es gerade umgekehrt: an den humanistischen Gymnasien konnten einzelne Schüler vom Griechischen dispensiert werden; sie bekamen dann dafür andere Stunden, Englisch, Geographie, Naturwissenschaften und Mathematik. In Stuttgart mehrte sich die Zahl dieser Nichtgriechen, denen für verschiedene Fächer die Hochschule offen stand, es entstanden die sogenannten Barbarenklassen, und allmählich stellte sich die Notwendigkeit

heraus, diese von dem humanistischen Gymnasium abzuzweigen und eine besondere Anstalt unter eigener Leitung daraus zu machen. So ist hier (übrigens nicht bloß in Stuttgart, wie ein Konferenzmitglied anzunehmen schien, vielmehr gibt es in Württemberg deren drei oder wenn man die Reallyceen und Reallateinschulen mitrechnet, im ganzen sogar 8 mit 1376 Schülern!) das Realgymnasium zur Welt gekommen — als ein Gymnasium ohne Griechisch. Und in Folge dieser verschiedenartigen Herkunft ist in Preußen das Latein der Realgymnasien ursprünglich etwas von Außen, fast künstlich, fast gewaltsam Hereingekommenes und daher auch so stiefmütterlich behandelt und so spärlich bedacht worden und bedacht geblieben; in Württemberg dagegen ist es organisch und von Haus aus da und darum genügend vertreten, ja entsprechend dem bisherigen Überwuchern des Lateinischen an den humanistischen Anstalten dieses Landes mehr als genug, des Guten zu viel. Wie nun aber Württemberg durch die Verordnung vom 16. Februar dieses Jahrs sein lateinisches Zuviel beseitigt hat, so hätte Preußen für seine Realgymnasien das immer noch nicht Genug ergänzen und damit den Haupteinwand gegen dieselben beseitigen können.

Das war meines Erachtens der für die Berliner Konferenz angezeigte Weg; und damit hätte sich dann auch die von ihr erwartete Neuregelung des Berechtigungswesens in einem Hauptpunkt wenigstens in die richtige Bahn lenken lassen. Während nämlich die humanistischen Gymnasien ihre Schüler für sämtliche Fakultätsstudien vorbereiten dürfen, giebt das Realgymnasium für die Universität nur die Berechtigung zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der fremden neueren Sprachen, nicht aber — und darum wird seit Jahren mit wahrer Erbitterung gestritten — auch zum medizinischen Studium.

Das führt mich zunächst auf ein Allgemeines und Prinzipielles, und hierbei muß ich freilich fürchten, Ihnen sehr ketzerisch zu erscheinen. Ich glaube nämlich, wie ich übrigens oben schon angedeutet habe, daß bei uns in Deutschland die Bildungswege zu

peinlich normiert und vorgeschrieben, die Zugänge zu den verschiedenen Zielen zu ängstlich verklausuliert sind. Wir fragen immer erst nach dem Woher, und wenn sich ein Mensch darüber nicht genügend ausweisen kann, wenn er nicht die richtige Anstalt besucht, nicht das richtige Abiturientenzeugnis in der Tasche hat und vorzeigen kann, so hilft ihm alles, was er etwa weiß und kann, zu dem gewünschten Ziele nichts. Aber, so sagt man, wenn man nur auf das Was, nicht auch auf das Woher sehen wollte, würde dadurch nicht mit Notwendigkeit ein allgemeiner Wirrwarr entstehen, die Professoren auf unseren Hochschulen genötigt werden, um der verschiedenartigen Vorbildung ihrer Zuhörer willen das Niveau ihrer Vorlesungen herabzusetzen, und demgemäß auch die Anforderungen in den Staatsprüfungen immer mehr vermindert und beschränkt werden müssen? Ich glaube: nein, weil ich vermute, daß im Grunde alles bleiben würde, wie bisher, einzig das medizinische Studium ausgenommen. Was seither der Staat mit seinen Verordnungen erzwungen hat, das würde künftighin die Sitte in derselben Weise normieren und als das Zweckmäßige und Richtige festhalten: Theologen, Philologen, Juristen — sie würden sicherlich ihre Vorbildung nach wie vor auf dem humanistischen Gymnasium suchen, höchstens daß mit der Zeit vielleicht auch einmal unter den Juristen sich etliche Realgymnasiasten einstellten; und das würde ich für keinen Schaden und für kein Unglück ansehen, wenn neben der Mehrzahl der historisch vorgebildeten auch einzelne mehr modern geschulte Mitglieder in den Gerichtskollegien ihren Rat und ihre Stimme abgeben könnten.

Dagegen bin ich überzeugt, daß die Mediziner sich binnen kurzem mehr und immer mehr aus dem in der angegebenen Weise reformierten Realgymnasium rekrutieren würden. Nun wird man einwenden: darüber haben die Mediziner selbst zu entscheiden, ob sie das wollen oder nicht, und sie lehnen es ja ab. Jenes ist nun auch meine Meinung, daß die Entscheidung über ihre Vorbildung ihnen selbst überlassen werden muß. Allein diese ihre Entscheidung und die Gründe derselben liegen öffentlich vor, und somit

können wir auch darüber urteilen. Im allgemeinen sind die Ansichten der Ärzte in dieser Frage doch geteilt, und nur eine Mehrheit hat sich gegen das Realgymnasium und für die humanistische Bildung im engeren Sinn ausgesprochen. Allein — und das ist wichtig — in der Hauptsache waren dabei für sie nicht sachliche, sondern lediglich äußere und äußerliche Gründe maßgebend. Zunächst kann man hören: die medizinische Terminologie stamme vielfach aus dem Griechischen, also müsse schon um ihretwillen griechisch gelernt werden. Statt aller Antwort ein persönliches Erlebnis. Bei der Naturforscherversammlung in Baden=Baden, wo ich damals lebte, im Jahre 1879, hatte ich mich in jugendlicher Ahnungslosigkeit und Keckheit bestimmen lassen, die Redaktion des Tageblatts der Versammlung zu übernehmen, weil sich sonst niemand dazu bereit finden ließ. Da saß ich nun mit einem meiner Primaner als einzigem Gehilfen vor den schlecht geschriebenen Manuskripten der Redner, verzweiflungsvoll und trotz meines mitgebrachten griechischen Lexikons ratlos Angesichts der vielen Kunstausdrücke. Die Zahl der Druckfehler war in Folge dessen enorm, die Reklamationen der so geschädigten Herrn oft recht energisch. Da kam unter vielen anderen eines Morgens auch ein würdiger älterer Medizinalrat und verlangte im Druckfehlerverzeichnis die Korrektur eines von ihm gebrauchten dem Griechischen entlehnten Fremdworts; und als ich es vor seinen Augen noch einmal falsch niederschrieb, da klopfte er mir halb ärgerlich halb belustigt auf die Achsel und sagte: „Ja, ja, die jungen Herrn Mediziner haben ihr Griechisch viel früher wieder verschwitzt und vergessen als wir alten Herrn.“ Wenn der Mann geahnt hätte, daß die, die vor ihm saßen, der philologische Lehrer des Griechischen in Prima und sein Gehilfe ein Griechisch lernender Oberprimaner waren! Ich aber weiß seitdem, was es mit dem Griechisch lernen um der medizinischen Kunstausdrücke willen auf sich hat!

Der Hauptgrund jener mehr scheinbaren als wirklichen Vorliebe so mancher Mediziner für das humanistische Gymnasium ist aber auch ein anderer: daß nämlich dieses für die vornehmere Anstalt gilt, und

daß daher die Mediziner in ihrer Vorbildung nicht hinter den andern, vor allem nicht hinter den Juristen zurückstehen wollen. Diesem thatsächlich in der öffentlichen Meinung allgemein verbreiteten Vorurteil gegenüber kann ich zunächst nur sagen: es ist ein Jammer, daß ein Mensch zeitlebens daraufhin angesehen und darnach gewertet werden soll, in welcher Schule er seine Vorbildung geholt hat: und was das Vornehmsein anlangt, nun darauf komme ich wohl noch zurück; jedenfalls aber, eben solche Vorurteile möchte ich im Bunde mit Ihnen bekämpfen und zu ihrer Beseitigung etwas beitragen.

Mehr Gewicht hat dagegen ein letzter von ärztlicher Seite ins Feld geführter Grund, denn er ist wirklich aus der Sache, aus dem Wesen und der Idee des Humanismus selbst heraufgeholt: das Griechische, wird gesagt, gebe ihrem Stande den Idealismus mit hinaus ins Leben, den sie als Geschäftsleute dort vor anderen zu verlieren in Gefahr seien. Meine Herrn! Sie wissen, daß ich dem Griechischen in der That nach dieser Richtung hin eine ganz besondere Kraft zuschreibe; aber doch nur für das Ganze unserer nationalen Bildung, nicht für den Einzelnen, auch nicht einmal für einen ganzen Stand. Und so meine ich, wenn das Realgymnasium gebildete Lehrer habe, wenn namentlich der lateinische Unterricht von Philologen erteilt werde, welche ein gründliches und feines Verständnis für das ganze klassische Altertum besitzen, wie das z. B. in Stuttgart in hervorragendem Maße der Fall ist, so werde der Anstalt im Ganzen jener ideale Geist und Zug nicht fehlen, den der ärztliche Stand seinen Angehörigen mit Recht zugänglich gemacht wissen möchte; und daß es mehr solche ideale Realgymnasien und solche feinsinnige und hochgebildete Realgymnasiumslehrer gibt, dafür liegen uns aus Nord und Süd Beweise und Dokumente vor.

Aber wenn das Realgymnasium auch nach dieser Richtung hin in einem gewissen Nachteil sein sollte, so steht dem nach dem Urteil der Mediziner auf Seiten des humanistischen Gymnasiums ein erhebliches Defizit gegenüber: dieselben sind zwar gegen die

Vorbildung ihres Standes auf dem Realgymnasium, aber sie sind darum doch nicht zufrieden mit den humanistischen Schulen und mit dem Unterricht, der dort erteilt, der Vorbildung, die dort gewonnen wird. Das bekannte Wort „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr!“ stammt aus medizinischen Kreisen, Virchow hat auf der Berliner Konferenz aus seiner Unzufriedenheit mit den vom humanistischen Gymnasium herkommenden jungen Medizinern kein Hehl gemacht, und die Meinung ist weitverbreitet, daß der gegenwärtige Gymnasialunterricht gerade den Anforderungen nicht entspreche, die vom Standpunkt der medizinischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen aus zu stellen seien, und daß daher um der Mediziner willen das humanistische Gymnasium wesentlich umgestaltet, daß namentlich mehr moderner Bildungsstoff in dasselbe aufgenommen werden müsse.

Hierin sehe ich nun aber gerade die Hauptgefahr, und hier hat darum auch mein Eintreten für die Realgymnasien und für die Erweiterung ihrer Berechtigungen seinen Ausgangspunkt. Ich fürchte nämlich, und die Beschlüsse der Berliner Konferenz bewegen sich auch bereits auf dieser abschüssigen Bahn, daß, wenn man das Realgymnasium beseitigt oder auch nur seinen Abiturienten die Pforten zur Universität hartnäckig verschließt, man dadurch genötigt werden wird, dem realistischen Bildungsstoff auf den humanistischen Anstalten immer mehr Konzessionen zu machen, einen immer größeren Platz einzuräumen. Das Englische und das Zeichnen sollen obligatorisch gemacht werden, die Mathematik höhere Ziele erreichen, die Naturwissenschaften extensiver und intensiver betrieben werden. Solange wir nun Realgymnasien haben, können wir alle solche Forderungen von jenen ab- und diesen zuweisen: wer das braucht und wünscht, der möge auf dem Realgymnasium seine Vorbildung holen, also die Mediziner, die Techniker, die großen Kaufleute, kurz alle, welche die modernen Bildungsstoffe bevorzugen und daneben doch eine gründliche sprachliche Schulung für wünschenswert und notwendig halten. Sind dagegen keine Realgymnasien vorhanden, so wird sich das alles am humanistischen Gymnasium

abspielen wollen, und die Folge wird erst eine Überbürdung und dann eine Beschränkung und Beschneidung derjenigen Fächer sein, welche die meisten Stunden haben, d. h. der altsprachlichen, und so wird dieser Unterricht an Stundenzahl, Wirksamkeit und Wert rasch genug sinken und das humanistische Gymnasium immer mehr ein Realgymnasium mit zu wenig Latein und mit ein bischen Griechisch werden: das ist die unbeabsichtigte, aber notwendige Wirkung des Beschlusses vom 12. Dezember 1890.

Noch einen anderen Zweck wollte die Konferenz mit ihrem Antrag auf Beseitigung der Realgymnasien erreichen: die Realschulen dadurch begünstigen und heben, die Gymnasien von ihrer Überfüllung und ihrem Schülerballast befreien. Von dem ersteren spreche ich das nächste Mal. Wie das zweite dadurch bewirkt werden soll, ist mir ganz unverständlich. Die Mehrzahl der bisherigen Realgymnasiasten geht natürlich nicht tiefer zur lateinlosen Realschule, sondern höher zum humanistischen Gymnasium; das ist a priori selbstverständlich, und die Erfahrung der letzten Monate hat schon angefangen es zu bestätigen. Die Eltern haben Anstand genommen, ihre Söhne einer auf den Aussterbeetat gesetzten Anstalt zu übergeben und schicken sie daher lieber auf das Gymnasium, so daß der Zudrang zu diesem statt abzunehmen gewachsen ist. Deshalb hat sich auch bereits die preußische Unterrichtsverwaltung zu einem Beschwichtigungsartikel genötigt gesehen, der ja vielleicht helfen mag, solange noch nichts definitiv beschlossen ist; doch dann käme sicher, was man nicht wollte und was doch kommen muß.

Aber gibt es denn soviele Realgymnasien, daß aus ihnen soviel Wesens zu machen und von ihrem Fortbestehen oder Aufhören eine so große Wirkung zu erwarten ist? In Preußen allein 174 Anstalten, darunter 90 vollausgebaute, mit 34—35000 Schülern: diese Schulen durch einen radikalen Schnitt zu beseitigen, das ist keine Reform mehr, sondern eine Zerstörung und eine Revolution, und darum sträubt sich mein schulkonservatives Gewissen gegen ein solches vandalisches Vernichtungswerk. Man hat zur Beruhigung auf das Beispiel von Elsaß-Lothringen hingewiesen, wo

derselbe Schritt im Jahr 1883 gethan und wie versichert wird, ohne Schaden gethan worden ist. Dem gegenüber möchte ich zunächst konstatieren, daß es sich dabei zumeist um Realgymnasien gehandelt hat, die mit rein humanistischen Anstalten zusammengekoppelt waren: um derartige Schulen ist es aber kaum jemals schade; denn man weiß, wie sie eigentlich immer nur als Ablagerungsstätten für den Ballast und für die Schwachköpfe der humanistischen Klassen angesehen und benützt werden, wie wenig sie leisten und — ich kenne das selbst auch aus Erfahrung — wie freudlos der Unterricht an ihnen ist; gerade sie haben die Idee des Realgymnasiums von Anfang an verfälscht und ruiniert. Sodann aber muß ich das „ohne Schaden" entschieden bestreiten: gerade in Elsaß-Lothringen, wo aus allen Staaten Deutschlands Beamte und Offiziere zusammenkommen, müssen auch alle in Deutschland vorhandenen Schulgattungen vertreten sein, sonst sind die hieher versetzten Eltern von Söhnen geschädigt und benachteiligt; und daß die noch immer geringe Entwicklung des Realschulwesens im Reichsland zum Teil mit jener Aufhebung der Realgymnasien zusammenhängt, ist unschwer einzusehen und für den Kenner der hiesigen Verhältnisse noch ganz besonders klar. Doch abgesehen davon, das Beispiel von Elsaß-Lothringen beweist überhaupt nicht, was es beweisen soll, weil hier die Dinge ganz anders liegen als überall sonstwo. Es ist eine überaus charakteristische Anekdote, die vom verstorbenen Statthalter, dem Feldmarschall von Manteuffel erzählt wird: derselbe soll in den Tagen der reichsländischen Schulreform zu einem badischen Schulmann gesagt haben: „ich hätte ja ebensogut auch die humanistischen Gymnasien aufheben können"! Eines Kommentars bedarf dieses Herrscher- und Herrenwort nicht; aber ein Wahres liegt doch darin: in diesem neu erworbenen Lande war unser deutsches Schulwesen — das protestantische Gymnasium zu Straßburg ist kein Beweis dagegen, sondern vielmehr der beste Zeuge dafür — ein neu und künstlich zu gründendes, in gewissem Sinne Willkürliches, das erst Wurzeln fassen sollte und darum auch noch leicht entwurzelt werden konnte.

Im übrigen Deutschland aber liegen die Dinge erheblich anders: hier hat das Schulwesen eine Geschichte und eine Tradition, auch die Realgymnasien sind nicht willkürlich, nicht ohne Zusammenhang mit unseren staatlichen und sozialen Verhältnissen überhaupt gemacht worden und haben jedenfalls längst — das beweist ihre und ihrer Schüler stattliche Zahl und die Gunst, in der sie bei vielen Kommunen stehen — Wurzel gefaßt und sich gedeihlich und blühend entwickelt. Da ist es nun doch eine große Verantwortung, jene radikale Maßregel zu exekutieren und mit Einem Federstrich den lebenskräftigen Baum zu entwurzeln.

Quieta non movere! hat Fürst Bismarck unlängst warnend gerufen; dieses quieta non movere gilt auch hier. Und solange darum die Entscheidung noch nicht getroffen ist, haben die Städte Recht, welche in Petitionen für ihre mit vielen Kosten eingerichteten Realgymnasien eintreten, und haben wir alle, die wir Respekt haben vor dem historisch Gewordenen, Recht und Pflicht, unsere Stimme dagegen zu erheben und laut Verwahrung einzulegen. Daß wir damit durchdringen, das lassen die seither bekannt gewordenen Äußerungen des neuen preußischen Kultusministers hoffen.

Den Frieden, den Schulfrieden, den wir so notwendig brauchen, schafft sicher nicht die Beseitigung der Realgymnasien, sondern vielmehr nur ihre Erhaltung und die Vermehrung und Erweiterung ihrer Berechtigungen; und zugleich wird durch diese auch den humanistischen Gymnasien die Erhaltung ihrer Eigenart und ihrer besonderen und ersten Aufgabe ermöglicht und garantirt.

Deshalb, wer ein Freund der klassischen Sprachen und ihres gründlichen Betriebs auf dem Gymnasium ist, der muß, so wie die Dinge heute liegen, konsequenter Weise auch ein Freund und Verteidiger des Realgymnasiums sein!

Sechste Vorlesung.

Die Realschule und der Einjährig-Freiwilligen-Schein.

Meine Herrn!

Der Beschluß der Berliner Konferenz gegen den Fortbestand der Realgymnasien sollte, wie ich das letzte Mal schon erwähnt habe, zugleich ein Schritt sein zu Gunsten der reinen, der lateinlosen Realschulen. Auch das, wie ich glaube, eine falsche Berechnung. Denn woran krankt eigentlich unser Realschulwesen? In erster Linie an der allgemein verbreiteten Anschauung, daß das Gymnasium die vornehmere, die Realschule die weniger vornehme Anstalt sei; wer daher den Trieb der Vornehmheit hat — und wer hätte ihn nicht? —, der schickt seine Söhne lieber auf das Gymnasium als auf die Realschule.

Ist nun diesem Übelstand — denn ein solcher ist es, weil er die Überfüllung der Gymnasien unausbleiblich zur Folge hat und ihnen viel ungeeignetes Schülermaterial, den sogenannten Ballast zuführt — durch Beseitigung des Realgymnasiums, dieses Mitteldings zwischen humanistischem Gymnasium und Realschule, wie es schon sein Name sagt, abgeholfen und gewehrt? Ich meine im Gegenteil, ein Band zwischen beiden ist damit durchschnitten, ein Band gerade auch in der Anschauung des Publikums: durch

das Realgymnasium erhielt das ganze Realschulwesen einen Strahl und Schein von dem Glanz der „vornehmeren“ Schwester; mit seiner Aufhebung sinkt die Realschule nur noch tiefer in die Nacht der „Unvornehmheit“ zurück. Nun hat freilich die Konferenz beschlossen, es sei dahin zu streben, „daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde“. Aber das ist zunächst nichts als ein frommer Wunsch; so etwas kann man ja natürlich nicht willkürlich und von oben her „machen“, so etwas muß wachsen und kommen. Daß aber jene gleiche Wertschätzung in Preußen thatsächlich nicht vorhanden ist, das drückt sich in Zahlen deutlich aus: Preußen hat 540 höhere Schulen, darunter 480 lateinlehrende und nur 60 lateinlose; 115444 Schüler lernen auf jenen Latein, 19893 auf diesen keines. Etwas besser, aber immer noch ganz ungenügend in Elsaß-Lothringen, wo auf 29 lateinlehrende Anstalten mit 5000 Schülern 12 lateinlose Realschulen mit 2500 Schülern kommen. Ganz anders in Württemberg. Hier stehen den 92 Gymnasien und lateinischen Schulen 78 lateinlose, den 8296 Lateinschülern 8673 Realschüler gegenüber. Jedes kleinste Städtchen hat nämlich hier — meist neben der lateinischen Schule — seine Realschule; das ist so seit vielen Jahrzehnten, ist eingebürgert, ist selbstverständlich geworden; und das drückt sich auch in der Zusammensetzung der Schulbehörde aus, in der den zwei humanistischen Oberstudienräten zwei realistische gleichberechtigt zur Seite stehen, während anderswo das Realschulwesen einem Humanisten unterstellt ist, der dafür doch weder das volle Verständnis noch ein warmes Herz zu haben pflegt.

Was ist nun aber das Mittel, durch welches die Konferenz jenen Umschwung in der Wertschätzung der verschiedenen Schularten herbeiführen zu können glaubte? Bei einer „Neuregelung des Berechtigungswesens“ und durch eine solche soll darauf hingewirkt werden, „daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde“. Und ich glaube in der That, daß da ein Hebel anzusetzen ist;

jedenfalls sind hier die Gründe für jene thatsächliche Verschiedenheit in der Wertschätzung der beiden Schulgattungen zu suchen.

Schon der Umstand giebt zu denken, daß in Württemberg jenes blühende Realschulwesen ohne alle Beziehung zur Berechtigungsfrage entstanden ist und sich entwickelt hat; bis 1867 hatten die gewöhnlichen Realschulen keinerlei Berechtigung. Denn was wollen, was sind sie? sie sind, wie sie in Preußen richtig heißen — leider soll nun aber dieser Name verschwinden —, höhere Bürgerschulen. So nannte man sie seither in Preußen, ohne daß sie es dort in Wahrheit gewesen wären; denn sie waren vielmehr Berechtigungs-, Vorbereitungsschulen für allerlei; in Württemberg dagegen waren sie Bürgerschulen, ohne so zu heißen; denn hier nannte man sie immer Realschulen. Als Bürgerschulen haben sie aber offenbar keine andere Aufgabe als die, den Söhnen des niederen und mittleren Bürgerstands, den Handwerkern, den Landwirten, den kleinen Kaufleuten und besseren Arbeitern eine höhere, über das Niveau der Volksschule mehr oder weniger erheblich hinausreichende Vorbildung allgemeiner Art zu geben. Sobald man ihren Zweck richtig so bestimmt, so erkennt man zweierlei als für sie notwendig: einmal eine gewisse örtliche Verschiedenheit; in einer reichen Handelsstadt wird ihre Aufgabe eine weitergehende sein als in einem kleinen ackerbautreibenden Landstädtchen; und fürs zweite, was damit zusammenhängt: in kleinen Orten finden sie ihr naturgemäßes Ende mit 14—15 Jahren, also mit einem Kursus, den wir etwa als Tertianerkursus bezeichnen können. Diese einfache Entwicklung und klare Idee ist aber in Preußen von Anfang an verkümmert und getrübt worden durch die Einwirkung des Berechtigungswesens.

Auf der Realschule erhielten vielfach auch die künftigen Subalternbeamten ihre Vorbildung, und für diese wurden in mancherlei Abstufungen bestimmte Anforderungen an die Schuldauer und das Wissensquantum gestellt. Namentlich genügte für sie nicht Tertia, sondern man forderte den Schulbesuch bis Unter- oder gar Obersekunda; vor allem aber mußten sie auch ein bischen

Lateinisch gelernt haben, und so entstanden, wie ich schon das letzte Mal erwähnt habe, die preußischen Realgymnasien als Realschulen mit Latein. In dieser ganzen Entwicklung zeigt sich der Charakter des preußischen Beamtenstaats, dem wir so viel verdanken, der aber in dieser Beziehung auch einmal ungünstig gewirkt hat: die Interessen der Bureaukratie giengen der Rücksicht auf die große Masse des kleinen Bürgerstandes vor.

Preußen ist aber nicht nur Beamten-, es ist auch Militärstaat; und so kommt nun auch noch die Militärfrage, die Berechtigung zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligen-Scheins hinzu. Im Jahr 1814 wurde jungen Leuten von Bildung der einjährige Dienst in den Jägerkorps gestattet, und dies dann als allgemeine Bestimmung in die Wehrordnung herübergenommen, sofern sie sich selbst bekleiden, ausrüsten und verpflegen. „Junge Leute von Bildung" — wer diese wohl sind? und wer darüber entscheidet, ob sie es sind? Vielleicht die Offiziere, in erster Linie der Kompagniechef, der doch seine Leute kennen wird und kennen muß? Dieser mir als zivilistischem Laien heute noch einzig richtig erscheinende Weg wurde aber nicht eingeschlagen, sondern ein anderer, für die Heeresverwaltung freilich bequemerer, für die Schule aber höchst verhängnisvoller: man knüpfte die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienste an die Art und Dauer der Schule, die einer besucht hat; Einjährig-Freiwilliger kann jeder werden, der die Untersekunda einer dazu berechtigten Lehranstalt mit Erfolg absolviert hat. „Einer dazu berechtigten Schule" —, das ist natürlich das Gymnasium, natürlich das Realgymnasium, das ist aber auch die höhere Bürgerschule, vorausgesetzt, daß sie mindestens sechsklassig ist und daß zwei fremde Sprachen an ihr gelehrt werden und sie sich überhaupt dem Normalplan für die Oberreal- und höheren Bürgerschulen anpaßt. Dabei ist aber noch ein Unterschied wichtig: diejenigen Anstalten, welche nicht mit Untersekunda schließen, also mehr als sechsklassig sind, erteilen den Einjährig-Freiwilligen-Schein von sich aus; die anderen, welche bloß bis zum Schluß der Untersekunda reichen und damit

aufhören, können ihn ihren Schülern nur dann geben, wenn diese am Schluß des Kursus sich einer Prüfung vor einem Regierungs-Kommissär unterziehen und dieselbe mit Erfolg bestehen.

Die übeln Folgen, welche sich aus dieser Einrichtung für unser Schulwesen ergeben, werden gewöhnlich dahin bestimmt, daß namentlich durch die letztere Anordnung eine Überfüllung der Gymnasien eintrete und das Aufkommen der höheren Bürgerschulen hintangehalten werde. Wer den Einjährig-Freiwilligen-Schein haben will, so sagt man, geht lieber auf das Gymnasium: hier erhält er ihn sozusagen gratis, ohne besondere Prüfung, also leichter; hier kann man ihn ersitzen; denn wenn ein Junge fast in jeder Klasse zwei Jahre lang die Bänke gedrückt hat, so erfaßt schließlich die Lehrer ein menschliches Rühren und sie lassen ihn los; und nicht bloß das menschliche Gefühl des Mitleids, sondern das Interesse der Schule selbst treibt dazu und fordert, daß man sich dieses Ballastes doch immer wieder möglichst rasch entledige. In diesem Sinn, d. h. also wesentlich mit Rücksicht auf eine notwendige Entlastung der Gymnasien von solchem Ballast wurde die Frage auf der Berliner Konferenz behandelt; und hierbei trat nun der Gedanke auf, der übrigens in der Presse und in Fachzeitschriften schon öfter ausgesprochen worden war: man solle die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Heeresdienst in jeder Anstalt an das Reife- oder Abgangszeugnis knüpfen, d. h. also: am Gymnasium erwirbt man den Schein nur durch und mit dem Abiturientenzeugnis nach neun, auf der sechsklassigen höheren Bürgerschule dagegen durch das Abgangszeugnis schon nach sechs Jahren. Durch diese Maßregel soll gleichzeitig die Frequenz der Gymnasien auf ein normales Maß herabgemindert und den lateinlosen Realschulen aufgeholfen, es sollen dieselben mit einer Art Vorzugsprämie ausgestattet werden.

Ich verkenne die gute Absicht und das Berechtigte an diesem Vorschlag gewiß nicht. Allein fürs erste kann ich es mit der Rechtsungleichheit, die dadurch geschaffen würde, (daß eine und dieselbe Berechtigung auf der einen Anstalt an einen neunjährigen, auf

der anderen an einen nur sechsjährigen Schulbesuch geknüpft werden soll), doch nicht so leicht nehmen, wie die Vertreter dieser Anschauung: es würde sich z. B. beim Übergang von Schülern aus höheren Bürgerschulen auf Oberrealschulen dadurch die praktische Ungeheuerlichkeit ergeben, daß die für gewöhnlich doch wohl besser geschulten Oberrealschüler eine Berechtigung noch nicht hätten, in deren Besitz ihre von außen, von Bürgerschulen kommenden und meist weniger gut vorbereiteten Mitschüler in derselben Klasse bereits glücklich wären. Fürs zweite: solange das Gymnasium für vornehmer gilt, wird der Strom dorthin doch bleiben und dann der Ballast quantitativ zwar vielleicht etwas abnehmen, aber um so intensiver nicht nur sechs, sondern neun Jahre auf dem Gymnasium drücken und lasten; ja viele, die sonst mit dem Schein aus Untersekunda abgegangen wären, würden nun bis Prima bleiben und weiterhin auf der Universität die Zahl derjenigen vermehren, welche Gott in seinem Zorn zum Studieren bestimmt zu haben scheint. Endlich, was soll aus denjenigen Schülern einer neunklassigen Anstalt werden, welche aus zwingenden guten Gründen vor Absolvierung des ganzen Kursus auszutreten genötigt sind? Sie an die Prüfungskommissionen zu verweisen, vor welchen die Früchte der sogenannten Pressen zu erscheinen pflegen, wäre doch eine große Härte und Ungerechtigkeit gegen die vielleicht ohnedies schon durch äußere Verhältnisse schwer geschädigten und deprimierten jungen Leute; und es wäre überdies eine gewaltige Geschäftsvermehrung dieser Kommissionen und eine finanzielle Mehrbelastung des Staates, welche sich nicht ohne weiteres rechtfertigen ließe.

Und so ist denn auch die Berliner Konferenz glücklicher Weise diesem Vorschlag nicht beigetreten, sondern hat sich auf einen Kompromißantrag geeinigt, wonach umgekehrt auch die neun-, respektive siebenklassigen Anstalten künftighin den Einjährig-Freiwilligen-Schein nur auf Grund einer besonderen, staatlich kontrollierten Prüfung am Schluß des sechsten Schuljahres auszustellen das Recht haben sollen. Dadurch soll die Gleichheit mit den

höheren Bürgerschulen, welchen ja dieses Examen bisher schon auferlegt war, hergestellt und somit manchem der Vorwand genommen werden, aus Furcht vor dieser Prüfung in Gegenwart eines Regierungskommissärs lieber auf das Gymnasium als auf die Realschule zu gehen; und zugleich hofft man, werde diese Neueinrichtung auch das bloße Ersitzen des Scheines in Zukunft verhindern oder doch erschweren.

Ein parturiunt montes, nascetur ridiculus mus! das ist doch wohl das Urteil über diese Entscheidung. Aber es ist noch etwas Schlimmeres als eine Maus. Die Konferenz war wesentlich auch dazu berufen worden, dem vielen Examinieren und den Examensnöten der Schüler ein Ende zu machen, und eine größere Freiheit in der Gestaltung des höheren Schulwesens anzubahnen. Statt dessen hat sie eine neue Prüfung einzuführen beschlossen und damit sicherlich eine Vermehrung der Examensnot und eine weitere im Gefolge jeder solchen Prüfung notwendig sich einstellende Beschränkung der Freiheit, eine Verstärkung des Uniformierungs- und Schablonenwesens angebahnt. Und sie hat die neunklassigen Schulen in ihrem Verlaufe direkt geschädigt und gehemmt: das sechste Schuljahr wird nun zu einem Vorbereitungsjahr für das neue Examen, und wenn, wie wir noch hören werden, schon bisher das Abiturientenexamen nach dieser Richtung hin auf den Unterrichsbetrieb in Oberprima nachteilig eingewirkt hat, so würde ja nun dieser schädliche Examensdrill im Laufe der Schulzeit für jeden zweimal eintreten und somit der Nachteil verdoppelt sein. Welcher Lehrer wird, um nur ein Beispiel anzuführen, künftighin so tollkühn sein, in Untersekunda Herodot zu lesen, wenn zu befürchten ist, daß in der Prüfung am Schlusse derselben der Schulrat auf die attische Formenlehre Gewicht legt?

Damit sind wir aber überhaupt am tiefsten Schaden des Berechtigungswesens angelangt, an dem inneren. Nicht daß so viele sich herzudrängen, ist das Schlimmste; weit bedenklicher ist das, daß diesen Berechtigungen zu lieb unser Schulwesen selbst umgestaltet, nach ihnen und mit Rücksicht auf sie, wie nach einem

Hauptzweck gemodelt wird. Wird sich das künftig in der Untersekunda der Gymnasien zum Schaden derselben spürbar machen, so hat es sich schon längst recht intensiv gezeigt in der ganzen inneren Gestaltung und Entwicklung des Realschulwesens. Um des Einjährig-Freiwilligen-Scheins und um sonstiger Berechtigungen willen haben die höheren Bürgerschulen aufgehört, das zu sein, was sie naturgemäß sein sollten und wozu sie von Haus aus bestimmt waren, — Schulen für den Bürger-, den Handwerker-, den Bauern- und besseren Arbeiterstand, — und sind ein Stück von gelehrten Schulen geworden. Es ist ja selbstverständlich, daß es in einer großen Kaufmannsstadt Realschulen giebt, in welchen Französisch und Englisch gründlich gelernt und soweit getrieben wird, daß der angehende junge Kaufmann für seinen Beruf nach dieser Seite hin vorbereitet wird und auf dem so Gelernten weiterbauen kann. Ja hiefür ist eine sechsklassige Realschule nicht einmal ausreichend; und so haben sich die Oberrealschulen angeschlossen, es sind neunklassige Realschulen entstanden zur Vorbildung für den Kaufmannsstand im höheren und großen Stil und zugleich zur Vorbereitung für das Studium an technischen Hochschulen.

Diese neunklassigen Oberrealschulen mit ihrer doppelten Bestimmung sind durchaus gesunde Einrichtungen, neben Gymnasium und Realgymnasium und mit diesen parallel laufend eine dritte Art von Vollanstalt, denen durch die Berliner Konferenz — in einem freilich nicht ganz klaren und mit ihrer übrigen Haltung kaum ganz zusammenstimmenden Beschluß — sogar die Berechtigung zum Universitätsstudium der Mathemathik und der Naturwissenschaften zugesprochen worden ist. Daraus geht deutlich hervor, daß auch diese Schulen vorwiegend den Zweck haben und daraufhin eingerichtet sind, daß sie zum wissenschaftlichen Arbeiten anleiten; und darum werden die neueren Sprachen einerseits, Mathematik und Naturwissenschaften andererseits auf ihnen so zu behandeln sein, daß diese Anleitung und Gewöhnung auch wirklich erzielt wird.

Wie verhält sich nun zu diesen Oberrealschulen mit ihrer

vorwiegend wissenschaftlichen Haltung die ausschließlich für praktische Zwecke bestimmte Real- oder höhere Bürgerschule? Darauf giebt ein Beschluß der Konferenz Antwort: „für die höhere Bürgerschule empfiehlt sich der Name Realschule, der zugleich auf ihre Beziehung zur Oberrealschule hinweist“. Das heißt nichts anderes als —: die höhere Bürgerschule ist eine unvollständige Oberrealschule, und ihre sechs Klassen entsprechen den sechs unteren Klassen dieser letzteren. Nun ist freilich der Wunsch ausgesprochen worden, es sollen sich die Oberrealschulen nach den höheren Bürgerschulen richten; thatsächlich aber wird und muß es in Konsequenz jenes ersten Beschlusses natürlich umgekehrt gehen, wie das auch bisher schon der Fall war. Wer das und das nicht kann, werden die Oberrealschulen sagen, den nehmen wir nicht in unsere Obersekunda auf, und damit zwingen sie die Real- oder höheren Bürgerschulen, sich ihrem Lehrplan anzuschließen und in ihren „Zielleistungen“, wie man das im pädagogischen Jargon nennt, die Untersekunda einer Oberrealschule zum Muster zu nehmen. Und ebenso wird der prüfende Schulrat, zumal wenn er vom Realschulwesen nicht allzuviel versteht, seinen Maßstab von den betreffenden Klassen einer gut geleiteten Oberrealschule mitbringen und mit denjenigen Realschulen und -schülern am meisten zufrieden sein, welche diesem Maßstab möglichst genau entsprechen.

Und nach derselben Richtung wirkt die Forderung der Heeresverwaltung, daß nur solche Schulen zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligen-Scheines berechtigt sein sollen, welche zwei fremde Sprachen treiben. Wie das in einer Handelsstadt sich ganz von selbst macht und den Bedürfnissen der Bevölkerung durchaus entspricht, habe ich gezeigt. Aber in einem Landstädtchen mit vielen kleinen Handwerkern und mit ganz kleinen Kaufleuten —, wozu braucht da die Realschule etwa in Südwestdeutschland Englisch? wozu an der Nordseeküste Französisch? Und während vielleicht hier kaufmännisches Rechnen besonders notwendig und angezeigt ist, sind dort in bescheidenen Grenzen geometrische und stereometrische Kenntnisse wichtiger und erwünschter. Dabei rede ich aber

wohlverstanden nicht von Fachschulen, diese lasse ich ganz bei Seite, wie ich sie vor dem vierzehnten Jahr überhaupt und in jeder Form für verfehlt und unstatthaft halte; nachher sind sie etwas für sich und fallen aus dem Rahmen der allgemeinen Schulfrage hinaus. Sondern was ich meine, sind echte und gerechte Real- oder höhere Bürgerschulen mit lokaler Färbung, an kleinen Orten fünf-, meinetwegen nur vierklassig, in größeren Städten sechs-, selbst neunklassig, dort mit Einer fremden Sprache sich begnügend und überhaupt in bescheidensten Grenzen sich haltend, hier Englisch und Französisch gründlich lehrend und einer realistischen Gelehrtenschule sich nähernd.

Was wir also brauchen, das sind mit einem Wort Schulen für das Volk, nicht Schulen für künftige Reserveoffiziere und Staatsbeamte. Und gerade dieser Gesichtspunkt und allgemeinere Zweck ist, wie mir scheint, von der Berliner Konferenz nicht genügend berücksichtigt und ins Auge gefaßt worden: sie hat das Berechtigungswesen ausgedehnt und hat geglaubt, wenn sie die Realschulen mit einer Fülle von Berechtigungen überschütte, fördere sie die Entwicklung dieser Anstalten. Damit hat sie aber keine neue Bahn beschritten, hat nicht reformiert, nicht von innen heraus entwickelt und gehoben, sondern sie ist, wie ich glaube, nur einen Schritt weiter auf der schiefen Ebene hinabgegangen, auf der äußere Berechtigungen die Stationen bilden und die Skala festlegen. Und auch das wieder zum Teil im Zusammenhang mit jenem unseligen Beschluß gegen die Realgymnasien; denn diese sind neben den Oberrealschulen für die technischen Fächer, für Post- und Forst-, für Berg- und Finanzwesen in ihren höheren Klassen und für den Subalterndienst aller Art in ihren mittleren Klassen die richtigen Vorbereitungsanstalten; die höheren Bürgerschulen aber sollten mit dieser ganzen Berechtigungsfrage nichts, aber auch gar nichts zu thun haben.

Schwieriger liegt die Sache beim Einjährigen-Freiwilligen-Dienst. Glücklicher Weise kann ich mich für meine Beurteilung und meine Gedanken über diese Frage auf den konservativen Abgeordneten Dr. Kropatscheck berufen, der sich auf der Konferenz

prinzipiell gegen diese ganze Einrichtung auszusprechen den Mut hatte. So wie sich dieselbe allmählich entwickelt und gestaltet hat, ist sie für die Schule sicher kein Segen und scheint auch für die Heeresverwaltung ein solcher kaum mehr zu sein. Wenigstens wird auch von dieser Seite geklagt, es seien doch allzuviele unter den Einjährigen, die weder die nötige geistige Schulung noch die erforderliche gesellschaftliche Bildung besitzen, wodurch sich ein solches Privilegium rechtfertigen ließe. Und was das Schlimmste ist, dieses Privilegium ist in Folge des sinkenden Bildungsniveaus längst nicht mehr ein Vorrecht wirklicher Bildung, sondern nur noch ein Privilegium des Besitzes. Jeder, der es halbwegs „machen" kann, schafft seinem Sohne diese Bevorzugung, und der Junge muß schon abnorm dumm sein, wenn er dieses Ziel nicht endlich sollte ersitzen können. Wie nun die Heeresverwaltung ohne dieses Institut fertig werden könnte, darüber hat Kropatscheck, der sich darauf besser versteht als ich, Andeutungen gemacht; an den Kompagniechef und seine Kenntnis der Leute habe ich oben schon erinnert; andere Wege zeigen sich vielleicht dann, wenn die zweijährige Dienstzeit eingeführt wird, für welche ja jetzt auch militärische Fachleute eintreten. Einstweilen freilich wird es damit bleiben, wie es ist, und im nationalen Interesse wird sich die Schule darein schicken und es noch fernerhin tragen müssen. Allein so sakrosankt ist dieses ganze Institut doch nicht, daß man, wenn dabei ein anderes, zum mindesten ebenso Großes für unser Volk auf dem Spiele steht, nicht daran rütteln, nicht an eine radikale Änderung wenigstens denken dürfte. Dieses andere aber heißt: mehr Bildung für die kleinen Leute! mehr Bildung für das Volk!

In diesem Sinne verlange ich neben den Oberrealschulen und ganz losgelöst von ihnen und vom staatlichen Berechtigungswesen überhaupt eine wohlfeile höhere Bürgerschule, die gar nicht vornehm, gar nicht den Gymnasien gleichwertig und ebenbürtig und daneben doch ebenso nützlich und ebenso wertvoll sei wie sie. Und so würde ich mir z. B. in einer Stadt von der Größe und den Bedürfnissen Straßburgs das Schulwesen etwa so geordnet denken: ein,

anfänglich wohl auch zwei humanistische, ein Realgymnasium und eine Oberrealschule, dann aber zum mindesten vier, vielleicht nicht einmal durchweg gleich organisirte höhere Bürgerschulen, die mit jener Oberrealschule in keinem Zusammenhang stünden, aber allerdings etwas Besseres wären als die hiesigen sogenannten Mittelschulen. So glaube ich wäre den Bedürfnissen einer Stadt von 120000 Einwohnern am besten gedient.

Mit dem Gedanken, daß das Gymnasium in den Augen des Publikums höher stehe und vornehmer sei als die Realschule, habe ich heute begonnen. Mit dem Gedanken, daß wir mit solchen Standesvorurteilen brechen und gar nicht nach der Vornehmheit einer Schule fragen sollten, lassen Sie mich schließen. Wir sind allzusehr gewöhnt, die Welt von oben herab zu sehen; von unten aus angeschaut nimmt sich in derselben vieles gar anders aus; und dazu gehört im Schulwesen die Schaffung von richtigen Realschulen, die einen brauchbaren mittleren Bürger- und besseren Arbeiterstand heranziehen, die durch und durch praktisch und gar nicht gelehrt und gar nicht vornehm sind. Damit ist auch ein Nationales geleistet, selbst wenn diese Schule dem Heere direkt keinerlei Dienste mehr thäte; es wäre durch sie ein Beitrag gegeben zur Lösung der sozialen Frage. Mehr Herz fürs Volk! das ist der Ruf, der täglich lauter erhoben werden muß, auch auf die Gefahr hin, daß er einstweilen noch manchem mißtönend in die Ohren klingt und dem, der ihn erhebt, wenig Dank einbringt; hier spezialisiert er sich dahin: Schulen für das Volk, die gut volkstümlich, nicht aristokratisch vornehm sein müssen! Ein solches Herz aber müssen zuerst Sie, die gymnasialgeschulte Jugend unseres Volkes, sich fassen; Sie sollen in sich selber jene thörichten Vorurteile überwinden, dann können Sie sich und anderen zeigen und sagen, daß die wahre Vornehmheit ganz wo anders zu suchen ist als im Wissen; und diese vornehme Gesinnung mögen Sie dereinst vor allem auch darin bethätigen, daß Sie gegebenen Falls sich selber willig in den Dienst solcher Schulen stellen, und daß Sie nicht herabsehen auf den, der nicht lateinisch gelernt hat oder lehrt!

Siebente Vorlesung.

Der staatliche Lehrplan und die Freiheit der Bewegung. Konzentration und Überbürdung.

Meine Herrn!

Die Konferenz will die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst von einer mit Erfolg bestandenen Prüfung am Schluß von Untersekunda abhängig gemacht wissen. Das ist, wie ich das letzte Mal ausgeführt habe, ein Beschluß, der zum Schaden für den Gang und Bau der neunklassigen Anstalten ausschlagen muß; denn die Untersekunda wird dadurch Examensklasse. Übrigens war derselbe nur die Konsequenz von einem schon vorher gefaßten anderen Beschluß: „mit Rücksicht auf die Schüler, welche vor Vollendung des ganzen Lehrgangs ins Leben treten, einen früheren relativen Abschluß nach dem sechsten Jahreskursus eintreten zu lassen." Was heißt das anders als: bis Untersekunda inklusive ist nun das Gymnasium eine Anstalt für sich; dieselbe verleiht eine relativ abgeschlossene Bildung und auf Grund eines gewiß nicht allzuschweren Examens am Schluß dieses sechsjährigen Kursus den Berechtigungsschein? Also macht hoch das Thor, die Thüren weit, und kommt alle, die ihr Einjährig-Frei-

willige werden wollt, nach wie vor, ja noch mehr als bisher in unsere nunmehr eigens für euch eingerichtete Anstalt! Das Gymnasium, die Vorbereitungsanstalt für die Universitäten par excellence, hat dadurch einen doppelten Zweck erhalten, ist eine Doppelanstalt geworden. Freilich zerfiel es auch bisher schon in Unter-, Mittel- und Oberklassen; aber das war sozusagen eine interne Angelegenheit, die in der Sache und in dem fortschreitenden Alter der Schüler begründet war, und feststand jedenfalls, daß die Tertia in ihren beiden Jahrgängen zusammengehörte, und ebenso Sekunda und Prima je ein Ganzes für sich bildeten; das besagten schon die Namen der drei Doppelkurse. Jetzt soll dagegen Sekunda auseinandergerissen, die Untersekunda zum Unter- oder Progymnasium geschlagen werden und erst mit Obersekunda das obere Gymnasium beginnen.

Wenn ich hiegegen meine Stimme erhebe, so ist es mir natürlich nicht um die Herrn Untersekundaner zu thun, die durch diese Neuerung konsequenter Weise ihr „Sie" einbüßen werden; wohl aber um zwei andere Dinge. Einmal um ein Äußeres, um die finanzielle Mehrbelastung. In kleinen Gymnasien wurden seither die beiden Sekunden vielfach ohne Schaden in den meisten Fächern kombiniert; das ist hinfort natürlich nicht mehr möglich, die Untersekunda gehört ja nun einer ganz anderen Stufe an als die Obersekunda. Das zweite ist ein pädagogisch Innerliches: der Lehrplan muß darauf eingerichtet werden, daß am Schluß von Untersekunda ein Abschluß erzielt wird. Das soll, wie aus den Verhandlungen hervorgeht, vor allem nur für die Geschichte gelten: von ihr rede ich das nächste Mal speziell; es muß sich aber ebenso auch auf Mathematik, Geographie und Naturwissenschaften und schließlich auch auf den Sprachunterricht erstrecken, und die Folge von alle dem wird dann sein, daß man bis Untersekunda inklusive den Lehrplan für die Austretenden möglichst rationell gestaltet, und natürlich dann weniger rationell für die Bleibenden; und so wird mit einem Wort um des Teiles willen das Ganze geschädigt werden. Sagt man uns aber: so gefähr-

lich wird es ja nicht werden, so heißt das: der Beschluß wird nicht ausgeführt und dient nur dazu, ut aliquid fecisse videamur; dann aber — um so schlimmer für die Konferenz!

Denn darüber kann doch kein Zweifel sein: der Lehrplan einer Anstalt ist ein organisches Ganzes, das sich systematisch aufbaut von unten nach oben, mit ganz bestimmten Absichten und Zielen, die von Anfang an im Auge behalten werden müssen. Ein Beispiel für alles andere! Was wollte die alte Humanistenschule erreichen? Lateinisch reden, lateinisch sprechen, voilà tout! Dieses Ziel, das sie sich mit voller Klarheit gesteckt hatte, hat vor allem der Straßburger Rektor Johannes Sturm mit unerbittlicher methodischer Folgerichtigkeit von der untersten bis zu der obersten Klasse verfolgt. Nicht anders war es noch bis zum Anfang dieses Jahres in Württemberg: ein gutes lateinisches Exercitium war das Ziel, und daher wurde auf diese Kompositionsübungen von der untersten ersten bis zu der obersten zehnten Klasse mit aller Energie losgearbeitet. Nun scheint mir freilich jenes Ziel verwerflich, allein die Methode zur Erreichung desselben war fraglos rationell und gut. Und ähnlich methodisch mußte natürlich auch auf denjenigen Anstalten verfahren werden, wo als „Zielleistung“ der lateinische Aufsatz gefordert wurde: auch er mußte systematisch, methodisch vorbereitet werden von unten herauf. Dabei finde ich zweierlei charakteristisch und auffallend. In den Erläuterungen zu dem Lehrplan der preußischen Gymnasien vom 31. März 1882 sind „die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Teil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen beibehalten worden“; daneben aber werden „Versuche, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen“, also die württembergischen Kompositionsübungen empfohlen. Als ob man das beides so ohne weiteres neben einander haben und treiben, das letztere ohne alle Vorbereitung und systematische Anleitung von unten an, schließlich oben in aller Schnelligkeit einführen könnte. Und das zweite, was hieher gehört, ist nun umgekehrt die Art, wie zu Ostern dieses Jahres der lateinische Aufsatz in

Preußen kurzer Hand beseitigt worden ist. Ich begrüße sachlich diese Maßregel durchaus; denn ich halte den Aufsatz für mindestens ebenso überlebt wie die württembergische Komposition, und dazu noch für erheblich weniger wertvoll im Dienste der sprachlichen Schulung. Aber ihn — nicht von unten herauf langsam, sondern mit einem raschen Federstrich gleich oben abschaffen, das legt doch die Vermutung nahe, daß er auch bisher schon nur noch ein wertloses Ornament und hors d'oeuvre, ein anorganisches Gebilde gewesen sei; das würde dann freilich die oftbesprochenen dürftigen Resultate desselben vollends begreiflich erscheinen lassen.

Also der Lehrplan ist ein zusammenhängendes Ganzes, eine Art Kunstwerk, und deshalb ist es nicht jedermanns Sache, einen guten Lehrplan zu machen. Fragen wir zuerst: wer macht ihn denn? so lautet die Antwort: die Schulbehörden, und zwar jeweils für ein ganzes Land. Gegen diese von oben her dekretierten Lehrpläne, gegen ein solches Eingreifen des Staates und seiner Behörden in das innerste Getriebe der Schulen wird seit einiger Zeit Sturm gelaufen und namentlich dem preußischen Geheimen Rat Johannes Schulze (1818—1859) aus dieser Verstaatlichung des Schulwesens nachträglich noch und neuestens wieder ein schwerer Vorwurf gemacht. Wie ich glaube, mit Unrecht; denn für die Vergangenheit hat Schulze das preußische Schulwesen aus dem Zustand tiefen Verfalls herausgehoben, und dazu gab es kein anderes Mittel, als von oben herab zu reglementieren und zu uniformieren. Und für die Gegenwart habe ich schon darauf hingewiesen, wer der Erbe der vom Staate losgelösten Schule sein würde. Nur durch den Staat konnte die Schule von der Kirche emanzipiert, nur durch sie kann sie dauernd, wenigstens für absehbare Zeit, von derselben frei erhalten werden. Und das ist allerdings meine feste Überzeugung: nur in völliger Unabhängigkeit von der Kirche kann die moderne Schule gedeihen und leisten, was sie soll. Und darum sind auch das einzig Richtige nicht konfessionelle, sondern Simultanschulen. Wenn unser Nachbarstaat Baden mit seinen simultanen

Volksschulen Treffliches leistet, so ist fraglos für eine höhere Lehranstalt der simultane Charakter zwar nicht durchweg das Bequemste und Einfachste, aber das Ersprießliche und das Notwendige. Wollen wir denn schon auf den Schulbänken jene konfessionelle Trennung markieren, die unser deutsches Volk seit 370 Jahren spaltet, wesentlich deshalb spaltet, weil damals ein spanischer Kaiser auf dem deutschen Throne gesessen und für die religiösen und nationalen Bedürfnisse unseres Volkes kein Herz und kein Verständnis gehabt hat? Die Existenz protestantischer und katholischer Gymnasien mag historisch begründet sein, berechtigt ist sie nicht mehr, und die Schaffung solcher konfessionellen Anstalten in unseren Tagen fast gar ein Verbrechen.

Doch das war eine Abschweifung. Die staatliche Regelung unseres Schulwesens, so sagte ich, möchte ich nicht preisgegeben sehen. Aber zuzugestehen ist, daß durch das Schwergewicht der Sache selbst und durch ungeschickte Menschen insbesondere jenes Regeln zum Schablonisieren und Uniformieren werden kann, und diese Gefahr ist wirklich vielfach vorhanden, diese Mißstände sind bereits eingetreten. Durch den Schulrat, so kann man kurz sagen, ist der Direktor erdrückt worden. Darin spiegelt sich nur ein viel Allgemeineres wider. Der Staat hat offenbar überhaupt die Tendenz, die Grenzen seiner Wirksamkeit hinauszurücken, und in unserer vom sozialistischen Geiste durchwehten Zeit, deren Devise lautet: Alles verstaatlicht! hat er sie doppelt. Dagegen hat das Individuelle das Recht und sogar die Pflicht, sich zur Wehre zu setzen, und so ist die Opposition von heute vielleicht nur ein Symptom, daß wir im Schulwesen mit jener Verstaatlichungstendenz an einer äußersten Grenze angelangt sind, dieselbe sogar im Einzelnen vielleicht schon überschritten haben. Und hier war nun eine durch den Regierungsvertreter auf der Konferenz abgegebene Erklärung in hohem Grade erfreulich. Geheimer Rat Stauder erklärte: es sei der Wunsch des Ministers, „daß wir in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden möchten; er sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen

soweit als möglich zuzulassen". Mit Recht hat die Konferenz in einer besonderen Resolution für diese Erklärung der Schulverwaltung ihren wärmsten Dank ausgesprochen.

Nach zwei Seiten hin denke ich mir diese Lockerung des staatlichen Zügels wirksam und förderlich. Ich will mit dem Persönlichen beginnen. Wenn Sie sich die Geschichte der Pädagogik im sechzehnten Jahrhundert ansehen, so finden Sie dieselbe aufgelöst in die Geschichte einzelner hervorragender Schulen, und die Namen bedeutender Schulrektoren heben sich imponierend heraus. Heute steht an der Stelle einzelner Schulen der Lehrplan des ganzen Landes, und der Direktor und das Lehrerkollegium haben sich genau an denselben zu halten, sind sozusagen nur die ausführenden Organe dieses geschriebenen Gesetzes, nur noch „Lehrkräfte", keine Menschen, keine Individuen mehr. Künftig dagegen soll oder kann wenigstens die Person des Direktors und der einzelnen Lehrer wieder mehr in den Vordergrund treten, in der Weise, daß sie innerhalb der durch den Lehrplan festgestellten Grenzen sich mit einer gewissen Freiheit bewegen. Es seien also z. B. an einer Anstalt zwei oder drei tüchtige Philologen, die beiden Mathematiker dagegen seien weniger gut, so wird diese Anstalt in Philologicis Hervorragendes leisten können, die Mathematik dagegen als Stiefkind angesehen werden. Und wie hier ein philologischer, so wird an einer andern Anstalt ein mehr mathematischer Geist herrschen und Pflege finden. Der Schulrat aber wird diesen Geist hier wie dort respektieren und sich an dem zwar einseitig, aber kräftig sich entfaltenden Geistesleben freuen, vorausgesetzt, daß er ein vernünftiger und guter Schulrat ist; doch davon werde ich anläßlich des Abiturientenexamens zu sprechen Gelegenheit haben.

Das zweite aber ist ein Allgemeineres. Es wurde auf der Konferenz, wie ich meine, überflüssig viel darüber debattiert, ob man das Englische in den Lehrplan der Gymnasien aufnehmen solle, und namentlich ein Mitglied aus Hannover wies immer wieder auf die Gymnasien seiner engeren Heimat hin, wo dasselbe im Wesentlichen obligatorisch ist. Ich denke hier viel radikaler. Gewiß

war in Hannover das Englische zur Welfenzeit notwendig, hat sich darum auf den höheren Schulen eingebürgert und gilt daher auch jetzt noch dort für unentbehrlich; ähnlich liegen wohl die Dinge in Bremen, in Hamburg. Nicht ebenso notwendig erscheint es dagegen uns an der Südwestgrenze, und in Tilsit oder Memel ist dafür der Betrieb der russischen Sprache vielleicht angezeigter. Also warum nicht als obligatorische neuere Sprache in Straßburg Französisch, in Emden Englisch, in Memel Russisch, und daneben das Englische bei uns fakultativ und anderswo das Französische oder das Russische?

Solche provinziellen Freiheiten, ein solches Individualisieren begrüße und wünsche auch ich. Aber auf den Gymnasien wird sich dieses individuelle Gestalten doch stets in recht bescheidenen Grenzen halten müssen, da der wesentlich gleichartige wissenschaftliche Betrieb auf den Universitäten auch eine gewisse Gleichmäßigkeit der Vorbereitungsanstalten wünschenswert macht. Anders, wie ich schon ausgeführt habe, bei den höheren Bürgerschulen. Einen gemeinsamen und obligatorischen Landeslehrplan für diese halte ich in der That für unberechtigt und verfehlt. Gewisse allgemeine Grundzüge mögen auch für sie aufgestellt werden, aber daneben räume man ihnen die denkbar größte Freiheit der Bewegung in allem Einzelnen ein; nach Provinzen, nach Städten, nach Ziel und Bedürfnis der Bevölkerung und der in ihr vorherrschenden Berufsarten und Stände lasse man sie sich überall wieder anders gestalten: eine fremde Sprache, zwei fremde Sprachen, viel Französisch, wenig Französisch, hier vor allem Rechnen, dort Naturkunde und stereometrische Anschauung, am dritten Ort einen wirklich systematischen Unterricht in den mathematischen Disciplinen; und diese Gestaltung überlasse man dann im Einzelnen der Initiative des Direktors im Einvernehmen mit den Bewohnern der Stadt und ihren Vertretern.

Mit der Gewährung einer solchen freieren Bewegung wird sich auch noch die Erfüllung eines anderen Wunsches verbinden lassen, daß nämlich mit verschiedenen neuen Schulgattungen und

Unterrichtsmethoden experimentiert und Versuche aller Art angestellt werden möchten. Hier ist aber doch vor einem Zuviel entschieden zu warnen: das corpus vile, an dem diese Experimente vorgenommen werden sollen, sind unsere Kinder, und ich würde mich als Vater ernstlich besinnen, meine Kinder in eine solche Experimentierschule — in Jena habe ich eine solche kennen gelernt! — zu schicken. Gerade darin liegt ja für die Eltern eine Beruhigung, daß eine gewisse Stetigkeit und Einheitlichkeit unseres Schulwesens durch den Staat garantiert ist, und das möchte ich nicht für ein wildes Experimentieren im Sinne der neuen Schule des Herrn Göring preisgeben. Überhaupt kommt gutes Neues schwerlich durch planloses Probieren einiger wohlmeinender Biedermänner, sondern einzig nur durch geniale Menschen mit Ideen; solche thäten uns freilich not, einer wäre für die Schule mehr wert als all das begehrte Experimentieren und Reformieren zusammen.

Doch nicht nur um das Subjekt des Lehrplans, um den, der ihn macht und aufstellt, handelt es sich, sondern vor allem um das Was und das Wie eines solchen. Man redet gerade gegenwärtig viel von einer „Theorie" oder wie man wohl richtiger sagen würde, von einer Kunstlehre des Lehrplans. Das ist eine Frage der theoretischen Pädagogik, sie muß ich hier übergehen und darf es um so mehr, als der Vertreter dieser „Theorie" selbst zugegeben hat, daß sie noch in den Windeln liege. Nur auf einige praktischere, mehr oder weniger brennende Fragen gehe ich etwas näher ein.

„Konzentration des Unterrichts" ist eines der Schlagwörter, eine der Zeitphrasen, und gehört zu den sesquipedalia verba unserer modernen Pädagogik. Es ist uns auf der Konferenz an dem Beispiel einer Gymnasialquinta ausführlich gezeigt worden, wie man sich dieselbe zu denken habe. Die Geographie Deutschlands bildet den Ausgangspunkt, und deshalb hat der gesamte Unterricht der Klasse die Tendenz und Aufgabe, in die Heimatskunde, in Geschichte und Geographie des deutschen Landes einzuführen. Nun ist hiebei manches fein und richtig ausgedacht und macht sich gewiß auch

in der Praxis gut. Aber wenn um dieses Mittelpunkts willen, um den sich alles gruppieren soll, in einer Quinta sich der Zeichenunterricht mit den Modellen eines altsächsischen und fränkischen Bauernhauses, einer einfachen (natürlich gothischen?) Kirche und der Waffenstücke der alten Germanen beschäftigen soll, so erscheint mir das unpädagogisch und dilettantisch. Und wenn gesagt wird: „der lateinische Unterricht gliedert sich organisch an, indem er die Hauptzüge der alten Geschichte vorführt und einige Fürsten des Altertums wie Alexander den Großen, Julius Cäsar u. s. w. den in der Geschichte behandelten deutschen Fürsten gegenüberstellt und dadurch die Kenntnis der deutschen Herrscher und des deutschen Landes und der Geschichte seiner Einrichtungen durch die Fremde beleuchtet und einigermaßen vertieft," so läuft hier nicht nur im Einzelnen allerlei Gewaltsames mit unter, sondern ich halte dieses Ganze für eine Selbsttäuschung. Wenn es aber auch richtig wäre, so würde eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, nicht wissen, daß es sich im lateinischen Unterricht um Latein und nicht um deutsche Fürsten und um germanische Waffenkunde handelt. Noch äußerlicher behandelt Willmann die Sache, wenn er in seiner Didaktik verlangt, daß man der Mathematik „einen gymnasialen Charakter gebe, indem ihre vielfachen Anknüpfungspunkte mit dem Altertum wahrgenommen werden." Ich kann mich kaum enthalten, das anders als Schnurrpfeifereien zu nennen. Aber wenn es allenfalls da noch geht, wo geistreiche Männer die Träger dieses Konzentrationsgedankens sind, so wird es in den Händen der Geister zweiter und dritter Ordnung, die ehrlich und glücklich abgeguckt haben, wie jene räuspern und wie sie spucken, natürlich viel schlimmer, wird thöricht und geistlos werden und so bei ihnen die ganze Konzentrationsidee zu zufälligen Ideenassociationen und kleinlichen Einfällen sich verflüchtigen, etwa so: In der vorigen Stunde haben wir in der Religion von Joseph in Ägypten gesprochen; jetzt kommen wir in der Geographie an Österreich; bekanntlich heißen viele österreichische Kaiser Joseph, und so verbinden wir ganz naturgemäß jene alttestamentliche Erzählung mit der Beschreibung der kärntischen

Alpen! Wo aber wirklich energisch und stramm konzentriert wird, da fürchte ich entschieden eine geistige Übermüdung der so konzentrisch behandelten Jugend. Es ist doch auch ein psychologisch richtig beobachtetes Gesetz, daß variatio delectat; und wenn der größte Jammer so vieler Arten von Fabrikarbeit das ewig eintönige Einerlei ist, so schaffe man doch in der Schule nicht künstlich und absichtlich durch solches Konzentrieren da ein Eins, wo ein Mancherlei erwünscht und berechtigt ist. Darum rede ich natürlich einem zerstreuenden Vielerlei doch das Wort nicht und halte auch meinerseits einen Lehrplan für schlecht, der in einem Jahr zu vieles auf einmal bringt und dann gezwungen ist, Fächer mit nur einer Wochenstunde einzustellen, wie das dem Elsaß-Lothringischen Lehrplan vom 20. Juni 1883 mit Naturbeschreibung und Naturlehre wiederholt passiert ist.

Das führt aber noch auf ein anderes. Auch ich begehre ein ethisches Centrum. Das ist in den unteren Klassen der Lehrer, oben der Geist der Anstalt, der gute Geist der Schultradition, wie dieselbe von den einheitlich zusammenarbeitenden Lehrern getragen wird. Unten der Lehrer —, darum muß Ein Lehrer für jede Klasse im Mittelpunkt stehen. Aber alsbald erhebt sich hier die Frage, was richtiger sei, das Klassenlehrer- oder das Fachlehrersystem? Der Streit, der oft prinzipiell geführt wird um diese beiden Systeme, läßt sich jedoch nicht prinzipiell entscheiden. Für den Fachlehrer spricht die vollständige wissenschaftliche Beherrschung seines Gegenstandes; gegen ihn, zumal wenn seine Fächer mit wenigen Stunden bedacht sind, der Umstand, daß er die einzelnen Schüler kaum kennt, sie jedenfalls einseitig nur nach seinem Fach beurteilt und überhaupt geneigt ist, die ganze Schule nur von dem engen Fachstandpunkt aus anzusehen. Wo das Fachlehrersystem absolut durchgeführt wäre, da hätten wir nicht einen organischen Lehrkörper, sondern nur einen atomistischen Haufen von Stundengebern. Das alles fällt weg beim Klassenlehrersystem, und gerade in dem Entgegengesetzten liegen dessen Vorzüge. Allein dafür kommt hier ein anderer Mangel: mag es ganz unten noch gehen, daß ein einziger Lehrer

in allen Fächern unterrichtet, schon von Quarta an aufwärts wird dies schwierig, vielleicht schon in Tertia unmöglich werden. Und nicht einmal das wird sich streng durchführen lassen, daß immer nur ein Lehrer in einer Klasse die ganze sprachlich-historische, ein zweiter die ganze mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung vertritt. Der Altphilologe z. B., der zugleich Geschichte, eventuell auch Deutsch unterrichten kann, wird in den seltensten Fällen auch noch das Französische zu geben im stande sein. Das würde uns ja mitten in die Lehrerbildungsfrage hineinführen; doch von ihr werde ich noch besonders zu reden haben. Daher hier nur in Kürze das: oben wird doch immer mehr das Fachlehrersystem überwiegen müssen, in Prima werden zwei und drei Lehrer nicht ausreichen; unten dagegen konzentriere man möglichst viel in der Hand des Klassenlehrers, nehme aber auch hier den zweiten und dritten Lehrer nicht allzu tragisch. Es giebt doch auch unter den Klassenlehrern einzelne weniger unterhaltende, um nicht zu sagen langweilige Geister; ob es da nicht der Klasse gut thut, wenn durch einen regeren, muntereren Kollegen ab und zu, sei es auch nur drei- oder viermal in der Woche, ein frischer Windhauch in sie hineingetragen wird? Und so würde ich meinen, das richtige Verhältnis zwischen beiden Systemen herzustellen sei von Fall zu Fall die Aufgabe des Direktors, dem ich auch raten möchte, eine Klasse nicht allzulang, in der Regel nicht über zwei Jahre in den Händen desselben Hauptlehrers zu belassen. Ich hatte vier Jahre hindurch, in Sekunda und Prima dieselben drei Professoren und kann nicht sagen, daß ich dieses Glück der Kontinuität in der Erinnerung übermäßig hoch schätze. Vielleicht empfindet ja mein Geist besonders die Notwendigkeit der variatio; aber jedenfalls steht damit eine psychologische Erfahrung gegen die andere: es giebt Geister, die den Wechsel brauchen, und es giebt Lehrer, die ihn wünschenswert machen!

Noch hätte ich heute von der leidigen Überbürdungsfrage zu reden, die ja mit diesem Streit: hie Klassen-, hie Fachlehrer! insofern zusammenhängt, als der letztere stets die Neigung haben

wird, sein Fach einseitig zu betonen und dadurch in Gefahr gerät seine Schüler zu überbürden. Nun sehe ich aber, daß meine Zeit abgelaufen ist, bedauere es aber auch nicht sonderlich; denn was wäre hier viel zu sagen? Daß Schüler überbürdet sind, ist sicher; daß es andere nicht sind, ebenso sicher; bei meinem eigenen Jungen kann ich mit aller Bestimmtheit das letztere konstatieren. Daraus folgt, daß es nicht die Schule als solche ist, die überbürdet; sondern Zeit und Ort, Schule und Lehrer, Familie und Schülerindividualität —, sie alle wirken zusammen und lassen hier ein Allgemeines überhaupt nicht aufstellen. Nur das wird sich mit Bestimmtheit sagen lassen, daß ein guter Direktor und gute Lehrer eine Überbürdung nicht aufkommen lassen, oder wenn sie in einem bestimmten Augenblick doch vorhanden sein sollte, sie rasch beseitigen können und beseitigen werden.

Ein anderes tiefer Führendes wäre, zu fragen, ob durch unseren heutigen Gymnasialunterricht nicht eine geistige Übermüdung herbeigeführt werde. Darauf komme ich wohl noch bei der Besprechung des Abiturientenexamens; hier weise ich nur auf die längst schon gegen diese Gefahr gefundene Abhilfe einer Vereinfachung des Unterrichtsbetriebes hin. In der griechischen Grammatik z. B. sind, wie eine Reihe neuerer Lehrbücher zeigen, unsere Lehrer seit Jahren mit Erfolg bemüht, alles Überflüssige auszuscheiden, den Lernstoff zu vereinfachen und auf das Notwendige zu beschränken und damit die Arbeit der Schüler zu erleichtern. In anderen Fächern — ich denke z. B. an die Mathematik, bei der die Gefahr des Überbürdens immer am größten ist — hat man sich vielleicht der Mühe dieses Ausscheidungsgeschäftes noch zu wenig unterzogen; und so liegen freilich nach dieser Seite hin — ich möchte sagen: fortgehend — pädagogische Aufgaben vor, die aber nicht auf gemischten Konferenzen gelöst werden können, sondern nur durch die verständnisvolle Arbeit von Männern, welche die wissenschaftliche Bedeutung und die pädagogische Verwertung eines Faches gleichmäßig gegen einander abzuschätzen und auszugleichen vermögen und dies dann in immer neuen Anläufen sozusagen kodifizieren.

Was man aber im landläufigen Sinne des Wortes „Überbürdung“ nennt, — ich meine dabei läuft nachgewiesener Maßen soviel Übertreibung mit unter und damit ist schon so viel Schwindel getrieben worden, daß sich das Geschrei doch endlich einmal legen müßte. Lernen ist Arbeit und ist Pflicht; pflichtmäßig arbeiten aber, — dazu muß der Mensch erzogen werden und dazu ist die Schule da. Und deshalb bin ich gegen das ewige Herabmindern der Pflicht- und der Arbeitsstunden; man sprach gar davon, daß es künftig nur noch vier Stunden Schule am Tage geben sollte und daß diese sämtlich auf den Vormittag angesetzt werden müßten, und man wünschte weiter die Verlegung aller Hauptarbeit in die Schule, möglichste Beseitigung der Hausaufgaben und wie diese schönen humanitären Maßregeln sonst noch heißen. Ich werde von den Hausarbeiten noch besonders zu reden haben; hier möchte ich nur im allgemeinen ein Wort wiederholen, das ich kürzlich anderswo ausgesprochen habe: dem Wahne müssen wir entgegentreten, daß die Arbeit ein Fluch, daß möglichst wenig Arbeit und möglichst viel Glück dasselbe sei; wir Gebildeten müssen dafür Zeugnis ablegen, daß des Menschen köstlichstes Teil die Arbeit ist. Wie würden wir aber dazu im Stande sein, wie würden wir auch nur selber daran glauben können, wenn wir nicht von Jugend auf arbeiten, pflichtmäßige Arbeit verrichten gelernt hätten?

Und daher unserer Jugend Eisen ins Blut zu geben und mit einer gewissen spöttischen Gelassenheit den Klagen ihrer falschen Freunde, den Anwälten unserer „überbürdeten“ Gymnasiasten zuzuhören, ich meine, das sei im Augenblick das richtige Verhalten. Der Staat aber —, so lange er der Arbeiterbevölkerung den Achtstundentag nicht gewähren kann, möge er sich auch nicht so zimperlich besorgt zeigen um die Verminderung der Arbeitszeit für die Söhne der oberen Zehntausend! Denn was dem einen recht ist, ist dem anderen billig.

Achte Vorlesung.

Geschichte und Deutsch.

Meine Herren!

Wenn Überbürdung existieren und notwendig sein sollte, so könnte, wie schon gesagt, am ehesten noch die Mathematik in Betracht kommen als dasjenige unter den auf dem Lehrplan verzeichneten Fächern, welches eine gewisse Tendenz in sich hat, die Schüler zu belasten. Und es wird bei diesem Fache in der That stets ganz besonderer Vorsicht bedürfen, nicht zu tief hinein zu gehen in die Gebiete der höheren Mathematik, die für das Gymnasium zu schwer sind, und bei der Stellung von Aufgaben nicht solche zu wählen, bei denen dem Schüler, sollen sie gelöst werden, etwas „einfallen" muß; diese mathematische Fantasie, um mich so auszudrücken, ist nicht, wie die Mathematiker oft glauben, jedermanns Sache, nur das rezeptive Verständnis und das einfache Anwenden des Aufgenommenen kann von jedem verlangt werden. Doch davon war auf der Konferenz kaum die Rede, und so können auch wir uns mit diesen wenigen Bemerkungen über die Mathematik auf der Schule begnügen. Vielbesprochen dagegen und umstritten waren neben Latein und Griechisch zwei andere Fächer, Geschichte und Deutsch; von ihnen soll daher heute die Rede sein.

Geschichte, — man könnte sagen, sie habe auf der Konferenz um die Versetzung aus einer niederen in eine andere höhere Klasse gekämpft: sie war seither ein Nebenfach, sie beansprucht für die Zukunft den Rang eines Hauptfaches. Man hat gegen die Bezeichnung „Hauptfach" und „Nebenfach" überhaupt Bedenken geäußert: alles soll Hauptfach sein. Wem es um Worte zu thun ist, der mag das ja sagen, wie ich einmal in einem Kochbuch gelesen habe: jede Speise ist eine Leibspeise, da sie von dem Leibe verzehrt wird! Aber thatsächlich giebt es Hauptfächer — im Gymnasium Lateinisch, Griechisch, Mathematik und Deutsch, und Nebenfächer — Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Französisch und in weitem Abstand auch Singen (vom Turnen werde ich das nächste Mal besonders zu reden haben.)

Daß die Geschichte nur ein Nebenfach ist, das hängt mit ihrer pädagogischen Bedeutung und Verwertung zusammen; sie ist ein Fach von vorwiegender Rezeptivität seitens des Schülers; er nimmt das Dargebotene und Mitgeteilte gläubig auf und hält es mit dem Gedächtnis fest. Ein selbständiges Erarbeiten des geschichtlichen Stoffes ist, wie schon gesagt, im allgemeinen auf der Schule nicht möglich, höchstens daß bei der Lektüre griechischer und römischer Historiker der Begriff des Quellenstudiums dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden kann. Jener rezeptive Charakter des Geschichtsunterrichts im ganzen ist so fraglos, daß darüber gar nicht gestritten werden mag. In diesem gedächnismäßigen Aneignen des Mitgeteilten liegt nun aber gerade auch die Gefahr der Überbürdung, welche, wie jeder weiß, vor dem Examen — also bisher Einmal in Oberprima, künftig ein zweites Mal auch noch in Untersekunda — akut und wirklich zu werden pflegt. Das würde also eher eine Vereinfachung und Verminderung für dieses Fach notwendig erscheinen lassen; statt dessen begehrt man Vermehrung und Verstärkung des Geschichtsunterrichts. Doch nicht aus pädagogischen Gründen im engeren Sinn, sondern das Verlangen wird im nationalen Interesse gestellt.

Meine Herrn! Wer so energisch wie ich für den staatlichen Charakter unserer Schulen eintritt, der wird die nahe Beziehung der Schule zu Staat und Volk, zu Vaterland und Nation nicht anzweifeln; dieser Dienst am Ganzen ist mir als eine Aufgabe der Schule über jede Frage erhaben. Und daß man sein Volk und dessen Geschichte, daß man sein Land und dessen Leute kennen muß, um das Vaterland recht und in der rechten Weise lieben zu können, auch das erscheint mir einfach selbstverständlich. Aber ist denn das seither versäumt worden oder unterblieben? In welchen Kreisen ist denn in den trüben Jahren von 1815—1860 der Gedanke an das Vaterland und seine Einheit, an Kaiser und Reich besser gepflegt worden als in den aus den Gymnasien nud ihren Zöglingen hervorgegangenen Angehörigen der deutschen Universitäten? und haben es anno 1866 und 1870 unsere lateinisch geschulten Jünglinge körperlich und geistig an sich fehlen lassen? Nun soll das inzwischen alles anders geworden sein? Ja und nein. Wahr ist, daß an die Stelle des hochgehenden jugendlichen Idealismus, der für Kaiser und Reich als für ferne Ideale und Ziele schwärmte, der Realismus des Besitzens und des Behauptens getreten ist, und im Zusammenhang damit ist unsere ganze Zeit nüchterner geworden. Die Schäden, die darin liegen, sehe auch ich recht wohl. Aber unter der Hülle, so meine ich, schlummern die idealen Kräfte des deutschen Volkes doch nach wie vor, und wer seine Zeit versteht, der weiß und sieht, nach welcher Richtung hin sie gravitieren und wie sie im rechten Augenblick wieder geweckt werden können. Aber mit ein paar Geschichtsstunden mehr weckt man das schlafende Dornröschen nicht auf, vollends wenn man so großwortig und breitspurig das chauvinistische Tam-Tam schlägt und verkündigt: „die Anforderungen der Weltstellung Deutschlands an die Ausbildung der Jugend reden für sich selbst.“ Liebt man denn die Weltstellung? liebt man denn sein Vaterland nur, wenn es eine Weltmacht, wenn es groß und mächtig ist? Das ist doch eben der schlechte Realismus, den wir bekämpfen müssen, dieser Geist der großwortigen Unbescheidenheit, diese chauvinistische

Schneidigkeit. Und so sind denn gerade die Kenner und die Vertreter des Geschichtsunterrichts an unseren Hochschulen und Gymnasien im allgemeinen darin einig, daß wir genug Geschichtsstunden haben und in ihnen dasjenige leisten können, was auf der Schule von der Geschichte zu fordern und zu leisten ist; und auf die Jugend wird dabei ohnedies die schlichte und aus warmem Herzen kommende Erzählung dessen, was unser Volk in bösen wie in guten Tagen erlebt hat, mehr Eindruck machen, als alles Gerede von Deutschlands neugewonnener Weltstellung.

Nun aber die Klage, es werde im Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium zu Gunsten der alten die neuere und neueste Geschichte vernachlässigt. Dieser Vorwurf war zu gewissen Zeiten berechtigt, und zum Teil ist noch heute etwas Wahres daran. In den Zeiten der Reaktion war es geradezu verpönt, die Geschichte des deutschen Volkes in den Jahren 1813 bis 1815 ausführlich zu behandeln, schon der Name „Freiheitskriege“ war anrüchig; weiter in der Gegenwart herabzugehen aber ließ sich ohnedies niemand einfallen; vorsichtige Lehrer (vorsichtig bedeutete damals dasselbe, was heute strebsam ist) kamen sogar nur bis zur Schwelle der französischen Revolution und mieden auch dieses heikle Thema. Seit den sechziger Jahren hat sich das jedoch geändert, freilich wie sich im Schulleben solche Änderungen und Wandlungen vollziehen, langsam und allmählich; 1815 wurde zwar bald das allgemein erstrebte Endziel, aber darüber hinaus kamen auch nach 1870 anfangs nur wenige Lehrer; immerhin nahm auch ihre Zahl seit Jahren schon in rascherem Tempo zu, und wenn die Aufsichtsbehörde mit allem Nachdruck darauf hält, so wird 1871 bald das allgemein anerkannte, erstrebte und erreichte Endziel des Geschichtsunterrichts werden.

Und daß das geschehen kann und muß, ist allerdings auch meine entschiedene Meinung. Bis 1871, aber dann auch keinen Schritt weiter! In der Zeit von 1871 ab stehen wir selbst mitten inne, das ist noch nicht Geschichte, sondern das ist politische Gegenwart, und diese gehört nicht auf die Schule, weil ihr die

Leidenschaften des Tages und die Parteikämpfe der Zeit, das Buhlen um die Gunst nach unten oder nach oben fern bleiben muß. Über die großen Zeit- und Streitfragen, die uns heute beschäftigen, kann keiner reden, soll keiner reden, ohne Partei zu ergreifen, als Mann der Partei aber verliert der Lehrer mit Notwendigkeit das Vertrauen mindestens eines Teils seiner Schüler; und die Schüler, die zu Hause oder in der von den Eltern gehaltenen Zeitung vielleicht genau das Gegenteil hören oder lesen, werden durch den Lehrer schwerlich belehrt und bekehrt, wohl aber frühreif zum Raisonnieren und Kritisieren herangezogen.

Um aber Raum zu gewinnen zur Darstellung der Zeit von 1815—1871, mag man da und dort am bisherigen Pensum mit Gewinn und ohne Schaden sparen können; nur würde ich in einem humanistischen Gymnasium das nicht so sehr bei der alten Geschichte thun als vielmehr beim Mittelalter: die deutschen Kaiser der Reihe nach sind ja zum Teil für den Historiker, wie viel mehr noch für den Gymnasiasten schemenhafte, unvorstellbare Gestalten, und ob einer drei oder fünf Römerzüge gemacht hat, ist meistens furchtbar gleichgiltig. Dagegen vermag ich mich für die mit Rücksicht auf die ausscheidenden Untersekundaner geplante Neuordnung des Geschichtskursus nicht zu erwärmen. Darnach soll nämlich künftig der Haupteinschnitt und ein Abschluß nach Untersekunda angesetzt und der Lehrgang so geordnet werden: in Sexta und Quinta Sagengeschiche und Heimatkunde; in den Klassen von Quarta bis Untersekunda die vollständige Durchnahme der Geschichte bis zur Gegenwart; und ein zweites Mal dasselbe in Obersekunda und Prima. Dem gegenüber scheint mir der alte Gang erst eines dreijährigen Kursus in Quarta und Tertia, dann ein vierjähriger in Sekunda und Prima noch heute rationeller und wünschenswerter. 4+3 ist hier nicht gleich 3+4, die Verlegung der kürzeren Darstellung in die niederen Klassen naturgemäßer als das Umgekehrte, und der Oberprimaner für ein energisches Betreiben gerade der neueren und neuesten Geschichte bis 1871 reifer und empfänglicher als der Untersekundaner, auf den diese weitgehende Rücksicht genommen und dem zuliebe der

Primaner verkürzt werden soll. Und überdies ist es möglich, wie ich dies an meinem eigenen Jungen neuerdings habe beobachten können, bei dieser erstmaligen elementaren Durchnahme der Geschichte schon in Obertertia 1871 als Endpunkt zu erreichen, und auf der andern Seite dringend notwendig für die Schüler eines humanistischen, in das klassische Altertum einführenden Gymnasiums, in Sekunda einen recht gründlichen Unterricht in alter Geschichte zu erhalten, von der sie bis dahin doch verzweifelt wenig wissen und behalten haben. Dafür aber reicht ein Jahr nicht aus, auch wenn man sich bei den hypothesenreichen Zeiten vor Solon und vor den punischen Kriegen möglichst kurz faßt; und auf der andern Seite kann man in Sekunda weit genug kommen (etwa noch die Völkerwanderung mit hereinziehen), so daß in Prima, bei der schon gewünschten kürzeren Behandlung des Mittelalters, Raum genug zu eingehender Darstellung der Neuzeit bleibt. Aber freilich, die Einführung jenes unseligen Examens in Untersekunda macht alles das unmöglich und zeigt so am Beispiel des Geschichtsunterrichts drastisch, wie künftig zu Gunsten der mit dem Einjährig-Freiwilligen-Schein Ausscheidenden die Zurückbleibenden geschädigt werden, wie sich das Ganze nach dem Teil richten und ihm zulieb sich eine Verkümmerung und Verkürzung gefallen lassen muß.

Doch nicht genug, daß man für die Geschichte mehr Stunden begehrt und den Unterrichtsstoff anders verteilt wünscht, auch die bisherige Methode wird angefochten und eine ganz neue dafür vorgeschlagen. Dr. Göring hat dieselbe auf der Konferenz zweimal skizziert und formuliert, an der einen Stelle fragweise so: „Erwägen Sie, ob es möglich ist, nach meinem Plane der Neuen deutschen Schule den Geschichtsunterricht umzukehren und zwar in der Weise, daß wir zunächst die breiteste Grundlage der Anschauung durch das naheliegende Material der Umgebung schaffen und deshalb (!) mit der Geschichte des Jahres 1870/71 beginnen, von da zur Geschichte der Einigungskriege 1866 und 1864 übergehen und dann die Befreiungskriege behandeln. Das Leben Friedrichs des Großen ist das Nächste, der dreißigjährige Krieg schließt sich daran

an; dann kommen wir zur Geschichte der deutschen Kaiser". An einer zweiten Stelle schildert er sein Verfahren ausführlicher so: „In der Behandlung der Geschichte schlage ich den der Gewohnheit entgegengesetzten Weg ein. Statt von der Geschichte des Altertums auf die der neueren Zeit zu kommen, fange ich mit der Gegenwart an und führe die Schüler schrittweise zurück in die Vergangenheit. Die Besprechung verschiedener bemerkenswerter Gebäude in dem Orte der Schule führt auf die Grundbegriffe der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung, auf den Landesfürsten und auf den deutschen Kaiser. So liegt es nahe, daß man dem Schüler Charakterzüge aus dem Leben und der Familie seines Landesfürsten erzählt und von da zu einer, dem Verständnis des Schülers angemessenen Lebensschilderung des deutschen Kaisers übergeht, welche als zusammenhängende Lektüre dargeboten wird. Von da geht man zur Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870/71 über. . . . So gehe ich von 1870 zu 1866, 1864, 1813, zu Friedrich dem Großen, zum dreißigjährigen Krieg und zur Reformation und zur Geschichte der deutschen Kaiser über."

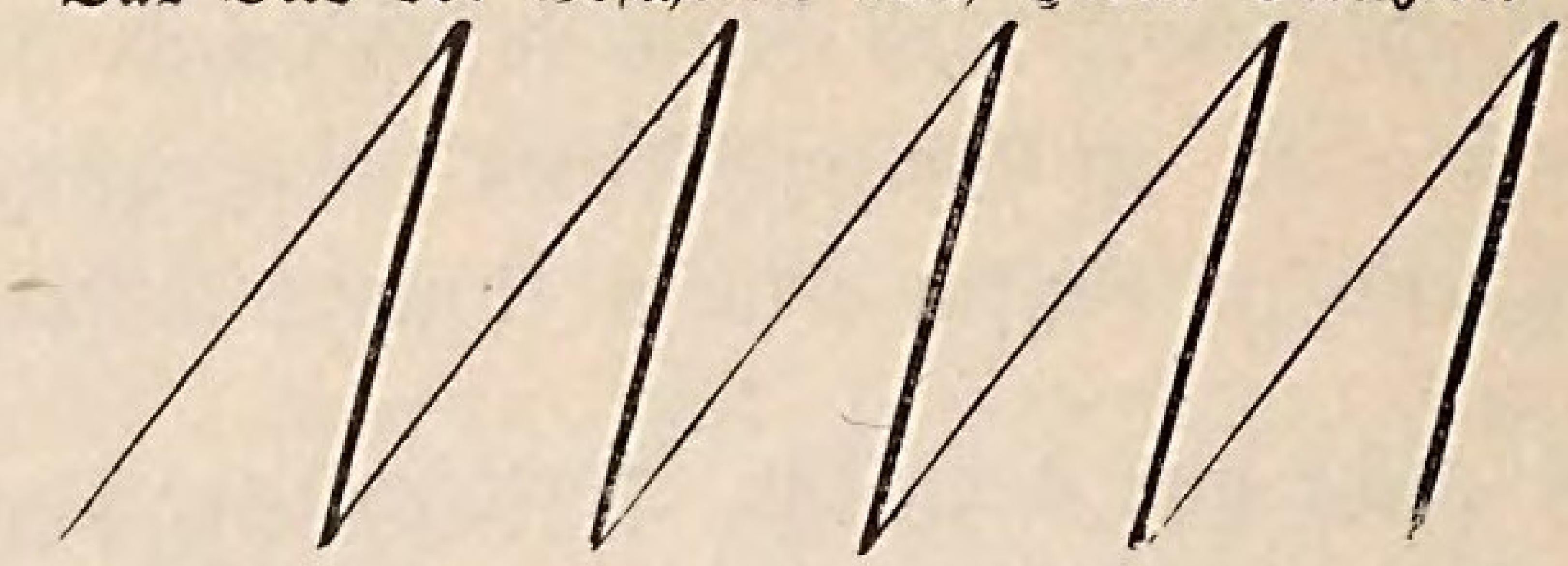
Gewiß hat auf der Konferenz niemand diesen Gedanken und Vorschlag ernst genommen, daher auch nicht ernsthaft besprochen und widerlegt. Da erscheint vor etlichen Wochen plötzlich ein „Lehr- und Lesebuch der Geschichte", das den Namen dreier Lehrer am Königlichen Kadettenkorps als Verfasser an der Stirne trägt und „von der Gegenwart bis auf Karl den Großen" zurückführt; es will zunächst den Stoff für Sexta und Quinta „höherer Lehranstalten" darbieten und stellt die Fortführung — natürlich in derselben Manier — für weitere Klassen in Aussicht. Ob diese Lehrbücher in den Kadettenhäusern eingeführt sind oder werden, weiß ich nicht. Aber daß sie das nicht sind, was ein Kollege von mir vermutet hat, eine Parodie auf diesen ganzen Gedanken, das steht fest. Und wenn man an die Art denkt, wie im Agendenstreit anno 1821 von der Garnisonskirche aus die Liturgie nach und nach in der ganzen preußischen Landeskirche eingeführt worden ist, so ist die Gefahr, die unseren höheren Schulen von dieser Methode

droht, in der That nicht klein, und darum müssen wir das Büchlein mit Fleiß betrachten und was durch die schwache Kraft der Verfasser entsprungen ist, als Beispiel eines pädagogisch gänzlich verkehrten Verfahrens in diesem seinem Unwert aufzeigen.

Ich rede nicht von dem für Sextaner geradezu unglaublich fehlgreifenden Stil des Büchleins, wenn etwa der Verfasser mit ihnen „in die Bodenschichten vergangener Zeiten eindringt“, nicht von dem für sie noch viel unverständlicheren Inhalt: denn was soll ein Sextaner mit der Alters- und Unfallversicherung, was mit Worten wie „nationale Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung“? Auch die Überschüttung mit Stoff, wenn z. B. auf 3/4 Seiten zwölf Schlachtennamen genannt werden, will ich nicht im einzelnen monieren. Geht doch aus alledem nur hervor, daß Herr Rudolf Stenzler — so heißt der Verfasser von Nr. 1 — den Büchermarkt um eines der vielen schlechten Schulbücher in hervorragender Weise vermehrt hat. Sondern wovon ich rede, das ist die neue Methode selbst. Wir haben ja hier nach Dr. Görings Vorschlag die Geschichte von vorn nach hinten, die Geschichte im Krebsgang oder noch richtiger: im Zickzack. Denn womit beginnt das Buch? Mit Kaiser Wilhelm II.; von diesem geht's zu Friedrich III., von diesem zu Wilhelm I. und so — fort kann man ja nun nicht mehr sagen, sondern: und so zurück. Wollte der Verfasser aber konsequent verfahren, so hätte er jedesmal mit dem Tod des Fürsten anfangen und beim Regierungsantritt aufhören müssen; soweit ist aber Herr Stenzler doch nicht gegangen, und so führt er uns zuerst von 1891 bis 1888, dann springt er von 1888 zurück zu 1857 und geht von diesem Jahre wieder vor bis 1888; dann zurück zu 1840 und wieder nach vorwärts bis 1860 u. s. w. Und noch mehr nähert sich im zweiten Teil Herr Lindner dem alten Gang, wenn er zuerst von 1278 bis 1417 geht, dann mit den Staufen 1138 bei Konrad III. anfängt und nun wieder vorwärts schreitet bis zum Tode Konradins 1268 u. s. f. So haben wir dort kleine, hier große Zickzacklinien, etwa so:



Das Bild der Geschichte nach Herrn Stenzler.



Das Bild der Geschichte nach Herrn Lindner.

Solche Gebilde sind wie alles Intermittierende unschön und häßlich, wehethuend und peinlich; zugleich aber wirken sie, wie die Springprozession von Echternach, mit der man dieses Zurück und Vor vergleichen kann, in hohem Grade komisch. Pädagogisch aber ist es doch recht übel, wenn nun die Jungen immer erst an der verkehrten Stelle von den Ereignissen reden hören: so wird z. B. die Schlacht von Wörth bei Friedrich III. erwähnt, ehe der Sextaner von dem Krieg von 1870 unter Wilhelm I. etwas erfahren hat, und so wird jederzeit die Folge zuerst berichtet und erst ein paar Wochen später kommt man zu ihrer Ursache. Daß damit das Wertvollste am Geschichtsunterricht, der Pragmatismus desselben völlig zerstört wird, versteht sich von selbst. Es ist aber auch gänzlich unpsychologisch. Bekanntlich merken wir uns auch das Zeitliche immer in räumlichem Schema; behalten kann ich daher am leichtesten die geradlinige Aufeinanderfolge; bei einer Zickzacklinie aber muß den Sextaner das Ortsgedächtnis völlig im Stiche lassen, das Vorher und Nachher kommt in ein wirres Durcheinander, in ein hoffnungsloses Schwanken, und schließlich muß es ihm mühlradähnlich dumm zu Mute und zu Sinne werden.

Daß das Herrn Stenzler selbst zum Bewußtsein gekommen ist, das zeigen die in ihrer hoffnungslosen Einfachheit wahrhaft genialen Übergänge, z. B.: wir versetzen uns nun um etwa fünfzig Jahre zurück". Fehlt hier das, was man geschichtliches Gewissen nennen könnte, in formaler Beziehung, so fehlt es auch materiell, wenn der Verfasser von Friedrich Wilhelm IV. folgendermaßen zu erzählen beginnt: „Aller Herzen bewegte der geistvolle Herrscher durch seine schwungvollen Worte bei den Huldigungen in

Königsberg und in Berlin; segensreich begann er zu wirken. Trotzdem kam es am 18. März 1848 zu einem Straßenkampfe in Berlin. Der König beendete ihn dadurch, daß er seinen siegenden Truppen den Ausmarsch aus Berlin befahl. Ruhe und Ordnung waren bald wieder hergestellt." Meine Herrn! Das klingt freilich komisch, als hätte es Karlchen Mießnick geschrieben; aber die Sache ist doch recht ernsthaft und trübe; denn sie zeigt, mit wie wenig Verstand und Gewissenhaftigkeit Geschichtsbücher angefertigt werden können, und wie leichtfertig ein solcher Büchermacher das Schlechteste für unsere Jugend noch immer gut genug findet[1]).

Da bleiben wir lieber bei der alten Methode und bleiben auch dabei, daß die einfachen Verhältnisse des Altertums dem jugendlichen Vorstellungskreis und Verständnis näher liegen und zugänglicher sind als die komplizierte Gegenwart; und deswegen ziehen wir es auch für die Geschichte vor, unsere Jugend von Hellas über Rom nach Deutschland, von der Völkerwanderung zur Reformation und von dieser zu Friedrich dem Großen und den Freiheitskriegen, zu Wilhelm I. und der Wiederaufrichtung von Kaiser und Reich, — aber auch keinen Schritt weiter zu führen.

Muß ich die vorgeschlagene Vermehrung der Geschichtsstunden für unpädagogisch und in gewisser Beziehung für geradezu gefährlich halten, so erscheint mir die der deutschen Unterrichtsstunden wenigstens nicht notwendig. Nicht als ob ich irgendwie den Satz anzweifeln wollte, daß in jedem deutschen Gymnasium das Deutsche im Mittelpunkt stehen müsse; derselbe sagt mir sogar noch zu wenig, während freilich der andere, daß jede Stunde eine deutsche sein solle, zu weit geht: Französisch z. B. muß auch auf dem Gymnasium so gelehrt werden, daß möglichst bald Französisch und immer mehr nur noch Französisch dabei gehört und gesprochen wird. Aber

---

[1]) Daß nun auch Hermann Grimm in der deutschen Rundschau „den Geschichtsunterricht in aufsteigender (!) Linie" empfiehlt, und den Herrn Stenzler und Lindner sekundiert, ist schnurrig genug, und der ganze pädagogische „Versuch" dieses Berliner Kunsthistorikers von einer geragezu verblüffenden Naivetät und Komik.

annähernd hat dieser zweite Satz doch Recht. Der Mathematiker, der im Mündlichen und Schriftlichen auf Bestimmtheit des Ausdrucks hält, der Philologe, der jeden griechischen oder lateinischen Satz in gutes Deutsch übersetzen und so die Eigenart der Muttersprache an der fremden Ausdrucksweise ins Licht treten läßt, der Historiker, der bei der Repetition ein zusammenhängendes und geläufiges Wiedererzählen verlangt, der Lehrer der Naturwissenschaft, der Anweisung giebt, wie man richtig beschreibt, sie alle arbeiten an der Bildung des deutschen Ausdrucks und Stils.

Nun klagt man freilich, daß unsere jungen Leute es so gar wenig verstehen, ihre Muttersprache gut und richtig zu schreiben, und Herr von Helmholtz hat dieser Klage mit Beziehung auf die wissenschaftlichen Arbeiten von Studenten, Laboranten und naturwissenschaftlichen Fachmännern beredten Ausdruck gegeben: „sie seien so wenig geübt, die gefundenen Thatsachen vollständig zusammenzuordnen und unzweideutig und scharf auszusprechen und haben so viele Ungezogenheiten und Nachlässigkeiten im deutschen Ausdruck, daß er immer erstaunt darüber gewesen sei". Allein ich glaube, die so reden, verlangen zuviel. Männer wie von Helmholtz, die selbst auf der Höhe der Wissenschaft und des wissenschaftlichen Darstellens stehen, können sich nicht mehr hineinversetzen in die notwendige Stümperhaftigkeit des Ausdrucks bei unreifen Primanern im allgemeinen und bei schwachen Köpfen insbesondere. Wenn der Stil der Mensch ist, so kann der Mensch einen Stil erst haben, wenn er selber ein fertiger Mensch ist. Und Erfahrung gegen Erfahrung: ich habe achtzehn Jahre lang Sekundaner- und Primaneraufsätze gelesen und darunter doch nicht wenige gefunden, die sich auch stilistisch sehen lassen konnten, wenn man nur den richtigen Maßstab an sie anlegt und nicht von werdenden und sich bildenden Menschen Vollendetes verlangt. Vielleicht kann übrigens auch hier schon auf die Unvollkommenheit des Universitätsunterrichts hingewiesen werden, bei dem der junge Mann unter Umständen Jahre lang keine einzige deutsche Arbeit anfertigt oder die wenigen, die er zu machen hat, nur selten auch auf Stil und Ausdrucksweise hin geprüft und mit ihm besprochen werden.

Allein ich gebe natürlich zu, daß an der Bildung des Stils auf dem Gymnasium intensiv gearbeitet werden muß; nur meine ich — mein altes ceterum censeo, — daß das längst schon überall da geschieht, wo der Unterricht gut und in den Händen guter Lehrer ist. Sind aber die Lehrer nach dieser Seite hin gleichgiltig und nachlässig und ist insbesondere der Lehrer des Deutschen selbst ein geschmackloser Mann, so hilft natürlich auch die Vermehrung der deutschen Stunden nichts. Und zwar kommt auf die anderen Lehrer mindestens ebensoviel an, wie auf diesen letzteren; denn wenn die Philologen der Anstalt selber ein elendes Deutsch schreiben und ihren Schülern durchgehen lassen, oder wenn der Mathematiker ein konfus denkender und verworren redender Mann ist, so wird auch der Lehrer des Deutschen mehr oder weniger machtlos sein. Er heimst ja in den Aufsätzen sozusagen nur die Ernte ein, die seine übrigen Kollegen nach dieser Seite hin ausgesät haben; und so ist der deutsche Aufsatz freilich der Maßstab für das Ganze und darum die Blüte des ganzen Gymnasialunterrichts.

Was bleibt aber dann dem Deutschen speziell noch zu thun übrig? Neben der Vorbereitung und Korrektur der Aufsätze — nicht die Grammatik; diese gehört dem Lateiner und nur ihm; auch nicht ein Kursus der Litteraturgeschichte in extenso, der mit Ulfilas anhebt, vom Renner des Hugo von Trimberg ausführlich berichtet, den Bombast der zweiten schlesischen Dichterschule gebührend geißelt und an Friedrich Hebbel zeigt, wie „die Sucht nach dem Ungeheuerlichen und Absonderlichen oft über die Grenzen der Schönheit hinausführt“; das ist eitel Beschwerung des Gedächtnisses und verführt nur zum oberflächlichen Urteilen über Dinge, die man nicht kennt. Sondern ihm bleibt einzig die Lektüre. Von Sexta an bis Prima muß die deutsche Stunde deshalb die vergnügteste, die interessanteste, die liebste sein, weil hier so viel Schönes und Herrliches gelesen, weil da die Schätze unserer Nationallitteratur der Jugend zugänglich gemacht werden; hier lernt der Junge erst seine Sagen und Märchen mit Verständnis lesen, hier sammelt er in sein

Gedächtnis den eisernen Bestand an Liedern und Gedichten, die wert sind gelernt zu werden, hier geht ihm an glücklich ausgewählten und interessanten Abschnitten aus geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Meisterwerken das Gefühl und der Sinn dafür auf, wie erzählt und wie beschrieben werden muß, und endlich führt man ihn in den oberen Klassen ein in die Werke unserer großen Klassiker, vor allem der Reihe nach hin zu Uhland und Schiller, zu Lessing und Goethe; und ist die Klasse dafür besonders empfänglich und der Lehrer dazu besonders veranlagt, so mag er sie auch einen Blick thun lassen in die Gedankenwelt des einen oder anderen unserer Philosophen. Das ist dann auch eine Art Heimatkunde und ohne alles besondere und absichtliche „Machen“ ein gewaltiges Stück nationaler Erziehung.

Und wie der deutsche Aufsatz in der Lektüre die klassischen Vorbilder und Muster findet für den Stil, so gewinnt er hier zugleich auch die richtigen Themata und den wertvollsten Inhalt. Anschluß an die — natürlich nicht immer nur an die deutsche, sondern vor allem auch an die griechische Lektüre, das ist gegenüber den nur zur Phrase und zur inneren Unwahrheit verführenden allgemeinen Themata eine der ersten Forderungen an den Lehrer des Deutschen: aus der Lektüre, aus dem Unterricht selbst muß der Aufsatz herauswachsen, so muß er im besten Sinne des Wortes bloße Reproduktion sein.

Aber meine Herrn! muß denn das alles erst neu eingeführt und durch eine Konferenz gewünscht und beschlossen werden? Oder haben wir es nicht längst schon so getrieben und gehabt — nämlich überall da, wo der deutsche Unterricht ein guter war? Ich schildere ja nur, was — freilich nicht an allen, aber doch an vielen deutschen Gymnasien war und ist. Also, schafft gute Lehrer überhaupt und ganz besonders gute Lehrer für das Deutsche, das ist alles, was in dieser Beziehung dem Gymnasium Not thut und was es immer neu nötig hat. Im übrigen aber — wozu der Lärm?

Neunte Vorlesung.

Turnen und Spielen.

Meine Herrn!

„Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welche letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind, insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts, Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt; Begünstigung und Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene, Kontrolle der letztern durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene, sowie in der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen" —, so heißt das etwas reichhaltige Menu, die Antwort der Konferenz auf die ihr vorgelegte Frage, was zur Hebung des Turnunterrichts und zur körperlichen Ausbildung der Jugend geschehen könne.

Ich will nach berühmten Mustern von hinten beginnen. Die Konferenz sollte sich die Pflege der körperlichen Ausbildung der Jugend angelegen sein lassen, und zu diesem Behufe führte sie ein neues (theoretisches) Unterrichtsfach ein, die Unterweisung in den Grundsätzen der Hygiene, um über die der Schule auch noch aufgebürdeten Kurse in der ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen nicht meinerseits „warme Worte" zu machen. Ich weiß

freilich nicht, in welcher Klasse diese hygienische Wissenschaft vorgetragen werden soll; ich vermute fast: in Sexta, da ja irgendwo, ich glaube sogar in meiner nächsten Nähe, „ein Lesebuch für die niederen Klassen (!) verfaßt sein soll, in dem unter anderen auch Betrachtungen solchen Inhalts geboten werden.“ Daß mir das Märchen von den sieben Bremer Stadtmusikanten für die kleinen Sextaner ein geeigneterer Stoff zu sein scheint als ein Aufsatz über Tuberkelbacillen oder über Kneipp'sche Kaltwasserbehandlung, wird man solchen hochgelahrten Lesebüchern gegenüber wenigstens noch sagen und öffentlich zu bedenken geben dürfen. Dagegen bin ich ganz einverstanden mit der Forderung, daß jeder künftige Lehrer einen Kursus oder eine Vorlesung über Schulhygiene mitgemacht und gehört haben muß, wie ich dazu schon vor Jahren Anregung zu geben mich bemüht habe. Wie über alles, was zur Schule gehört und für sie Bedeutung hat, so muß der Lehrer auch unterrichtet sein über die Anforderungen der Gesundheitspflege an die Schule: um die richtige Anlage und Einrichtung des Schulgebäudes, um Beleuchtung und Heizung, um Licht und Luft, um Schulkrankheiten und ihre Ursachen, um die Kurzsichtigkeit und Stillings Erklärung derselben muß er sich bekümmern und Bescheid wissen. Freilich hat das ein gewissenhafter Lehrer und Direktor auch bisher schon nicht versäumt, aber es ist ganz gut, wenn das Kennenlernen dieser Dinge obligatorisch verlangt und dazu Gelegenheit geboten, vielleicht sogar ein neues Examensfach daraus gemacht wird. Und je mehr dieses Wissen bei den Lehrern sich einbürgert und vorausgesetzt werden kann, desto entbehrlicher wird dann auch die geforderte Kontrolle durch einen Schularzt werden, gegen welche ich doch recht ernstliche Bedenken habe.

Ein Schularzt — gewiß, d. h. ein Arzt, der auf dem Platze zu sein verpflichtet ist, wenn in der Schule ärztliche Beihilfe oder ärztlicher Rat notwendig wird. Schon jetzt fragt ein guter Direktor gewiß oft genug einen Arzt um seine Meinung in allen wichtigeren Fällen seines Ressorts. Aber Rat und Kontrolle ist zweierlei; und die letztere führt sicherlich zu Konflikten, zumal wenn so un-

gemessene Ansprüche erhoben werden, wie das von ärztlicher Seite zuweilen geschieht, daß der Arzt der Schule gegenüber mit „diktatorischer Gewalt“ bekleidet werden müsse. Überhaupt, müssen denn die akademisch gebildeten Lehrer in dem, was ihres Amtes ist, von sämtlichen Fakultäten kontrolliert und abhängig gemacht werden? Als ob es — neben dem fachmännischen Schulrat — an Juristen und Theologen noch nicht genug wäre, soll nun auch noch der kontrollierende Mediziner dazu kommen, und das in dem Augenblick, wo man der Schule größere Freiheit verspricht. Eine wahre Ironie! ein übler Hohn! Sicherlich hätte es der Sachlage mehr entsprochen, wenn man den Beschluß gefaßt hätte: „mehr Geld zur Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene“! Denn darum handelt es sich doch fast immer: mancher Direktor hat recht gute schulhygienische Gedanken und Intentionen, aber er kann sie aus Mangel an den dazu nötigen Mitteln nicht ausführen. Ob nun künftighin der Schularzt mehr erreicht, werden wir ja sehen; einstweilen machte der Kommissar des Finanz-Ministeriums auf der Konferenz nach dieser Richtung hin keinen sonderlich vertrauenerweckenden Eindruck.

Doch gehen wir weiter. Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts — wer sollte dem nicht freudig zustimmen? Ich bin zwar zunächst gespannt, wie es die Direktoren großer Anstalten fertig bringen werden, im Winter dem verdoppelten Turnunterricht in der Einen Turnhalle Raum zu schaffen, und ich möchte jedenfalls raten, die Verlegung sämmtlicher Turnstunden auf den Nachmittag erst dann zum Gesetz zu erheben, wenn an allen Gymnasien neue und vierfach vergrößerte Turnhallen gebaut oder doch wenigstens das Geld dafür bewilligt sein wird. Aber auch ich freue mich der Vermehrung der für das Turnen bestimmten Zeit. Dennoch bin ich nicht ganz frei von allerlei Befürchtungen.

Das Turnen ist in unsere Schulen von außen hereingetragen worden, zunächst gegen den Willen der Regierungen, weil es mit dem Ursprungszeichen einer freiheitlichen Bewegung anfangs gebrandmarkt und mißliebig war; aber allmählich wurde es nicht nur toleriert, sondern mehr noch, es wurde Fach und Unterrichts-

gegenstand. Damit verlor es aber auch rasch genug den Charakter des Freiwilligen und Ursprünglichen, des Einfachen und Natürlichen, den es von Haus aus gehabt hatte. Es wurde ein Fach wie andere auch, und heute sitzt fast überall der Turnlehrer im Konvent der Lehrer und spricht ein gewichtiges Wort mit auch bei der Bestimmung der Zensuren für Fleiß und Aufmerksamkeit; ein streng methodischer Gang vom Leichten zum Schwereren ist bis ins Einzelnste ausgearbeitet und die „Zielleistungen“ sind auch hier festgelegt, so daß der visitierende Turninspektor genau weiß, welche Übungen er in jeder Klasse machen lassen und als eingeübt erwarten kann. Diese Wendung rückgängig gemacht zu wünschen, fällt mir natürlich nicht ein; auch erkenne ich die großen Vorteile und die günstigen Wirkungen eines solchen streng methodischen Verfahrens bereitwilligst an; namentlich muß der hierin von Karlsruhe ausgehende Impuls besonders rühmlich hervorgehoben werden.

Allein ich fürchte, daß durch die vorgeschlagene Verdopplung der Turnstunden eine Verstärkung dieser strengen Gebundenheit und Unfreiheit des Lehrgangs herbeigeführt werde, und darin könnte ich allerdings kein Glück sehen. Unser Turnen hat — es hängt das mit unseren politischen Einrichtungen ganz naturgemäß zusammen — einen militärischen Charakter angenommen, und ihm dürfen wir auch in diesem Fach nicht allzu viel und nicht ausschließlich Raum geben; sonst kommt nur allzuleicht der Geist des Drills und der Ton des Unteroffiziers in die Schule herein, und dagegen müssen wir sie auf allen Punkten schützen. Vermieden würde das bis zu einem gewissen Grade dadurch, daß die Klassenlehrer selbst den Turnunterricht erteilten: ihnen bringt derselbe im Gegensatz zu ihren wissenschaftlichen Lehrstunden etwas von Abspannung und Ausspannung, er hat für sie wirklich noch jenen freieren Charakter seines Ursprungs an sich. Anders der Turnlehrer ex professo: auch er ist geneigt, wie alle andern Lehrer sein Fach für ein Hauptfach zu halten und er sieht seine Stellung für um so mehr gehoben an, je methodischer er zu Werke und je schulmäßiger es auch bei ihm zugeht. Künftig wird man solcher

Turnlehrer ex professo natürlich immer mehr brauchen, und diese ihre Neigung wird sich nur immer weiter ausbilden und gefährlich auswachsen. Am schlagendsten zeigt sich dies schon bisher an der Unsitte des „Schauturnens". Dem Klassenlehrer, der nebenher auch Turnunterricht gibt, fällt so etwas nicht ein; der Turnlehrer ex professo dagegen hält dieses Schauturnen für etwas, was seiner Stellung angemessen und durch sie gefordert ist; er ladet seine Turnfreunde dazu ein, und auch das Publikum ist zahlreich auf dem Platz, denn hier kann man etwas sehen und hievon versteht ja jeder etwas. Und nun kommen jene virtuosen Leistungen der Schüler und kommt das Beifallklatschen der Zuschauer und Mitschüler, — jene höchst überflüssig und der Aufgabe der Schule schnurstraks widersprechend; dieses aber geradezu vom Übel und schädlich, weil es aus den Schülern kleine Schauspieler macht und nach dem Muster des französischen Concours der Eitelkeit und Äußerlichkeit schlimmsten Vorschub leistet. Gerade weil ich den sittlichen Wert des Turnens und den Einfluß desselben auf die Bildung des Willens und des Charakters hoch schätze, deshalb protestiere ich gegen solches Virtuosentum und solche auf den Schein berechnete Schaustellung. Frisch, fromm, fröhlich, frei! das ist der Wahlspruch des Turners; den fröhlichen und freien Charakter möchte ich ihm gerne bewahren oder — denn er ist ihm leider zum Teil schon abhanden gekommen — wieder zurückgewinnen. Aber ich fürchte, die Sache geht den umgekehrten Weg.

Und das wird mir vor allem durch das Wort bestätigt, welches in der Konferenz an die Spitze dieser Beschlüsse gestellt worden ist, — „Pflege der Spiele". Der Vertreter dieser Turnspiele hat zunächst auf Wert und Wichtigkeit des Spielens für die Jugend überhaupt hingewiesen. Ich glaube, das war nicht notwendig; denn das bestreitet niemand. Um was sich der Streit dreht, das ist nicht die Frage: soll gespielt oder nicht gespielt werden? sondern: soll seitens der Schule gespielt werden oder nicht? soll sie die Pflege der Spiele in die Hand nehmen? Und hier stehe ich nun keinen Augenblick an, mich mit aller Entschiedenheit und ohne jede

Konzession dagegen auszusprechen, und zwar in allen ihren drei Teilen und Forderungen. 1) Jede Schule muß ihren Spielplatz haben. — Nein. 2) Die Teilnahme an den Jugendspielen soll für alle Schüler obligatorisch sein. — Nein. 3) Die Jugend soll beim Spiel beaufsichtigt werden. — Nein.

Man argumentiert häufig so: weil die Schule die Jungen täglich so und soviel Stunden für das Lernen in Anspruch nimmt, so ist sie auch verpflichtet, für ihre Erholung Sorge zu tragen. Ich kann die Richtigkeit dieser Argumentation nicht anerkennen; denn das heißt in meinen Augen nichts anderes als: weil die Schule dem Elternhaus einen Teil der Erziehung, nämlich eben den Unterricht und das Lernen abnimmt, so ist sie eben damit verpflichtet, auch noch die andere Hälfte auf ihre Schultern zu nehmen. Und der prinzipielle Unterschied zwischen mir und denen, die so argumentieren, wird wohl der sein: ich sehe im Lernen und Unterrichtetwerden eine Wohlthat, jene dagegen offenbar etwas wie ein über die Jugend verhängtes Unglück und Unrecht, das die Schule sozusagen täglich wieder gut zu machen die Pflicht habe; nachdem ihr die Jungen sechs Stunden gequält habt, scheinen sie sagen zu wollen, müßt ihr sie nun auch ein paar Stunden lang amüsieren. Ich leugne das erste, das Quälen, und darum kann ich auch die Verpflichtung zum Amüsieren nicht anerkennen.

Aber wer soll denn dann, wenn es doch nöthig ist, für das Spielen der Jugend oder richtiger noch für die Spielmöglichkeit sorgen? Die Eltern, und niemand sonst als die Eltern. Doch darauf komme ich das nächste Mal, wenn ich von Schule und Haus zu reden habe. Übrigens geschieht das auch an allen kleinen Orten Deutschlands ganz von selbst; da braucht es in der That keiner besonderen Veranstaltung seitens der Schule, und da wird man auch nicht an den Ausgängen der Gymnasien mit Herrn Dr. Güßfeldt jammernd stehen und konstatiren müssen, wie bleich und blaß die Zukunft Deutschlands aussieht. Schlimmer und wirklich schlimm steht es in den großen Städten; und hier liegen allerdings Aufgaben vor, welche die Eltern privatim und

als einzelne nicht lösen können: hier fehlt es mit einem Wort an Spielplätzen. Dafür muß nun natürlich gesorgt werden, aber nicht von der Schule, sondern von Seiten der Gemeinden. Sie sind in diesem Punkte die richtigen Vertreter der Eltern, sie haben der städtischen Jugend die Spielmöglichkeit, geräumige, schattige, gutgelegene und wohlgehaltene Spielplätze zu schaffen. Wenn sie solche in der Nähe der Schule finden und wenn sie dabei etwa den Rat der Direktoren der höheren Schulen anrufen, so ist das natürlich nur vernünftig, und die letzteren werden mit gutem Rat sicherlich gern zu Hilfe kommen. Aber prinzipiell muß die Schule klar und deutlich sagen: unsere Sache ist das nicht!

Aber Spielmöglichkeit heißt nicht Spielzwang. Denn das ist eine contradictio in adjecto, ein völliger innerer Selbstwiderspruch. Nun klingt es freilich plausibel, wenn der Vertreter dieses Spielzwanges sich auf die Erfahrung beruft und darauf hinweist, daß gerade „diejenigen Schüler, denen die Beteiligung am nötigsten wäre, blasse, verweichlichte und verzärtelte Muttersöhnchen, sich davon fern halten.“ Wenn er aber hinzufügt: „bedürfen doch auch diejenigen, die sich gern beteiligen, ab und zu einer Anregung, wenn Bequemlichkeitsliebe und Beharrungsvermögen sie zurückhalten wollen“, und wenn ein anderes Mitglied euphemistisch gesteht, daß nach seiner Erfahrung die Beteiligung der Schüler an diesen Übungen im Verlauf der Jahre nicht durchweg gewonnen habe, so beweist das nur, wie vollständig hier das Spiel seinen Charakter verliert. Heute mag ich nicht! und jetzt thue ich nicht mehr mit! das sind selbst in ihrer Launenhaftigkeit zwei berechtigte Äußerungen beim Spielen; wo sie nicht mehr respektirt werden, wo ich heute muß wie gestern und morgen, und jetzt gezwungen werde weiter zu machen, auch wenn ich keine Lust mehr habe, da ist das Spielen Zwang und Pflicht und Arbeit, und dagegen muß im Interſſe unserer Jugend und ihrer Freiheit protestiert werden. Gegen verzärtelte Muttersöhnchen ist darum die Schule doch nicht machtlos: sie nimmt sie sich im Turnen besonders vor, vorausgesetzt daß der Hausarzt sie nicht davon dispensiert,

und hat auch sonst Mittel, um einer nach dieser Seite hin fehlgreifenden häuslichen Erziehung entgegenzuwirken. Auf den erziehenden Einfluß der Kameraden habe ich schon hingewiesen, er ist gerade bei solchen Muttersöhnchen besonders wirksam.

Was aber gegen den obligatorischen Charakter der Spiele gesagt ist, kehrt sich ebenso auch gegen die geforderte Beaufsichtigung der spielenden Jugend. „Bei aller Freiheit und Ungebundenheit, welche man der Jugend bei ihren Spielen gern gönnt, wird doch Jeder zugeben müssen, daß ein geordnetes Spiel der Autorität eines Leiters und Ratgebers nicht entbehren kann.“ Ich traue meinen Augen nicht. Das soll ich zugeben müssen, der ich noch heute stolz bin auf die Spiele, die wir ohne alle obrigkeitliche Autorität, ohne höhere Leitung und Direktion nach eigener Wahl und in freier Anordnung und Unterordnung im Großen wie im Kleinen durchgeführt haben. Und daß es nicht gerade die englischen Spiele, von denen ich übrigens die beste Meinung habe, sondern bei uns eingebürgerte und dem Lauf der Jahreszeiten nach regelmäßig wiederkehrende und doch immer neue Spiele gewesen sind, war wohl auch kein erheblicher Defekt.

Unser Volk krankt gerade daran, daß es allzusehr gewohnt ist, sich von oben her leiten und regieren zu lassen, daß der Einzelne zu wenig Initiative, zu wenig Übung zur Selbsthilfe hat; hängt doch damit zum Teil der akute Charakter zusammen, den bei uns die sozialistische Bewegung angenommen hat. Und nun, als ob des Guten hierin noch zu wenig geschehe, kommen die Görlitzer Spielmeister und wollen uns aufreden, daß wir auch nicht mehr frei spielen dürfen, daß wir es überhaupt nicht können; denn der natürliche Spieltrieb müsse ohne solche umsichtige und verständnißvolle Pflege auf Abwege geraten und zu Ausschreitungen und Rohheiten verleiten. Und als dagegen der konservative Abgeordnete Kropatscheck, verständig wie immer, erzählte, wie die Berliner Jungen zu seiner Zeit auf der Hasenhaide gespielt haben und harmlos hinzufügte: „und wenn auch einmal ein Bischen Blut floß —, ich möchte das nicht gleich Roheit

nennen —, so schadete uns das auch nicht," so entstand in der sonst gegen allerlei Reden so toleranten und geduldigen Versammlung eine bedenkliche Unruhe, wirklich als ob die blutige Nase eines Schuljungen ein nationales Unglück und der Anfang einer allgemeinen Entsittlichung und Verrohung wäre. Und so scheint also die Meinung die zu sein, daß zwar gespielt werden solle, aber so, daß es dabei fein manierlich und zierlich hergehe, keine Höschen zerrissen, keine Jäckchen beschmutzt, keine Löcher in den Kopf gefallen und geschlagen werden. Und da beklagt man sich dann über Muttersöhnchen, die man ja auf diese Weise geradezu künstlich züchtet.

Just weil ich den hohen sittlichen Wert des Spielens für die Charakterentwicklung kenne und anerkenne, deshalb eifere ich so gegen diese Spielerei auf hohen obrigkeitlichen Befehl und unter obrigkeitlicher Aufsicht, und bin auch einmal mit Herbart ganz einverstanden, wenn er sagt: es müssen Knaben gewagt werden, um Männer zu werden.

Endlich aber, der Lehrer soll die Spiele beaufsichtigen. Jeder, ob er dazu paßt oder nicht? auch der unbeholfene A und der gichtbrüchige B? Und wann? etwa in seinen Freistunden, zur Zeit, wo er sonst spazieren zu gehen pflegt? Und warum denn gerade er? Die Kinder spielen zu lassen, ist wie schon gesagt Sache der Eltern; glauben diese, daß es nicht ohne Aufsicht geht, so mögen sie doch selbst, etwa abwechslungsweise, diese Aufsicht übernehmen. Machen Sie einmal diesen Vorschlag und warten Sie ab, was dazu der Herr Bürgermeister oder der Herr Staatsanwalt, der Herr Kreisdirektor oder der Herr Komerzienrat sagen. Wenn sich aber diese dafür bedanken, dann wird auch der Lehrer das Recht haben zu erklären: zu einem die Spiele beaufsichtigenden Kindermädchen bin auch ich zu gut! Und auch durch etwa in Aussicht gestellte Remunerationen an Geld oder besonderer Ehre und Belobigung lasse er sich nicht verlocken, sondern bleibe dabei, daß er dazu nicht berufen ist.

Aber es ist doch zugleich auch, rein pädagogisch betrachtet, sein eigener Vorteil, so sagt man uns; denn „die Spiele der Jugend

bieten dem Erzieher eine durch nichts zu ersetzende Gelegenheit, die Charaktere seiner Schüler in einem unverfälschten Spiegelbilde kennen zu lernen.“ Zugegeben, namentlich dann, wenn der Lehrer unsichtbar dabei sein könnte; denn das ist nicht richtig, daß es beim Spiel, Nota bene bei dem beaufsichtigten Spielen, keine Verhüllung, keine Verstellung gebe, daß „sich hier, durch keine Schranken der Scheu, der Zurückhaltung oder der berechnenden Klugheit gehemmt, sein innerstes Wesen offenbare.“ Im Gegenteil ist gerade dabei, es bedarf dies nicht erst eines Beweises, die Gefahr berechneter Streberei und Liebedienerei ganz besonders groß. Doch abgesehen davon, für den Lehrer kommt doch in erster Linie der lernende, nicht der spielende Knabe in Betracht, und deshalb wird für sein Urteil immer zuvörderst die Leistung und das Benehmen des Jungen in der Schule, nicht das Verhalten auf dem Spielplatz maßgebend bleiben müssen. Endlich aber müßte derjenige ein schlechter Lehrer sein, der nicht Gelegenheit fände, ohne solche Spielerei unter Aufsicht den Charakter seiner Jungen auch in der Freiheit kennen zu lernen. Dazu dienen ihm die Pausen, in denen sich die Schüler auf dem Schulhof tummeln, und dazu vor allem die Ausflüge, die er ab und zu einmal mit ihnen macht. Den Wert solcher Exkursionen gerade auch für das persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern kann ich nicht hoch genug anschlagen; aus meinen eigenen Schüler- und Lehrerjahren habe ich daran die schönsten Erinnerungen. Nur betone man nicht immer den belehrenden Zweck derselben und verschone uns mit dem Hinweis auf den Gewinn, den Geographie und Botanik, Geologie und Zoologie daraus schöpfen können; dazu gerade sind sie nicht da, wie ich mir auch von dem empfohlenen „Unterricht im Freien“ für Naturkunde, Geographie und Geschichte recht wenig Ersprießliches verspreche.

Freilich kann ich mich auch der Berechtigung gewisser Klagen, wie sie auf der Konferenz über solche Schulausflüge erhoben worden sind, nicht verschließen. Dieselben „müssen etwas mehr spartanisch eingerichtet werden,“ sagte ein Redner, und er hatte ganz Recht. So wie sie jetzt vielfach in Übung sind und ausgeführt werden

sucht man zu entfernte Orte auf und muß deshalb zu viel dabei fahren; auch wird auf die Verpflegung, auf Essen und Trinken viel zu viel Wert gelegt und daher das Ziel geradezu nach der Güte und dem Renommee des Wirtshauses bestimmt; und in Folge dessen werden sie zu teuer und dadurch für die Eltern vielfach statt einer dankbar hingenommenen Freude ein Gegenstand des Schreckens. Und so gehören diese Exkursionen allmählich leider zu dem kleinen Guerillakrieg zwischen Elternhaus und Schule. Denn wenn, um ein drastisches Beispiel anzuführen, der Ausflug am Tag vor Himmelfahrt gemacht wird, — damit der Junge am andern Morgen ausschlafen könne, weil man erst nach 11 Uhr nach Hause kommt —, so vergißt die Schule, daß vielleicht am folgenden Tage die Familie in aller Frühe ihrerseits hatte ausfliegen wollen, nun aber darauf verzichten muß, weil der Junge, der doch nicht allein zu Hause gelassen werden kann, zum Mitgehen zu müde ist und auch die Mutter, die ihn am Abend zuvor erwartete, erst um zwölf Uhr zu Bett kommen konnte.

Doch von diesem Verhältnis zwischen Schule und Haus das nächste Mal mehr; für heute noch einmal zurück zu unserem Thema, aber nur zu einem einzigen Wort: Eisen ins Blut unserer Jugend! das heißt nicht Spielen und Eisenbahnfahren, heißt nicht Beaufsichtigen und am Gängelband führen, sondern das heißt immer wieder: arbeiten und die Knaben zur Pflicht anhalten, sie selbständig machen und auf eigene Füße stellen, Ansprüche machen an ihren Mut und an ihre Kraft und ihnen körperlich und geistig etwas zumuten.

Noch wollte ich heute vom Zeichnen und vom Singen reden. Aber es kann unterbleiben. Denn vom Singen hat die Konferenz auch nicht gesprochen, obgleich sich über die Pflege dieser Kunst in der Schule in ähnlichem Sinn wie über den Turnunterricht die eine und andere kritische Anmerkung machen ließe. Und mit dem nur allzubreit und in einförmiger Wiederholung derselben Argumente begründeten Beschluß, zur Bildung und Übung von Blick und Auge „das Zeichnen in den Gymnasien über Quarta hinaus (bis Untersekunda einschließlich) obligatorisch zu machen,“ bin ich ohnedies

ganz einverstanden. Nur möchte ich, wenigstens für die Übergangszeit der nächsten zehn Jahre, das Amendement hinzufügen: es empfiehlt sich dies nur für diejenigen Anstalten, welche einen guten Zeichenlehrer haben; da, wo es an einem solchen fehlt, mache man es lieber auch noch für Quinta und Quarta fakultativ; denn es kommt doch nichts dabei heraus.

Zehnte Vorlesung.

Schule und Haus.

Meine Herrn!

Ich habe das letzte Mal von einem kleinen Guerillakrieg gesprochen, der zwischen Elternhaus und Schule geführt werde. Ich glaube, daß auf der Konferenz dieses Wort nicht zu den sesquipedalia verba, sondern eher zu den etwas leichtfertigen Redensarten wäre gerechnet worden, die man durch „Widerspruch“ und „Unruhe“ abzuschneiden und zu ersticken versucht hätte. Denn dort hatte man mehr Sinn für die Gemeinsamkeit und Harmonie. Und dennoch —! nun wir werden ja sehen.

Wie die Schule erzieht, indem sie unterrichtet, habe ich seiner Zeit ausgeführt; und wie die Schule erzieht, indem sie generalisiert, an diesen Gedanken erinnern Sie sich wohl ebenfalls noch. In diesem letzteren Punkt liegt nun geradezu ein Gegensatz zwischen Schule und Haus, zwischen der häuslichen und der Schulerziehung. Man könnte sagen: zu Haus wird der Junge als Max oder Moriz individuell, in der Schule wird er als einer unter vielen generell behandelt: dort weich und mit liebevollem Eingehen auf seine Eigenart, hier in gleichmäßiger Konsequenz, gerecht und einer wie der andere. Und weil die Schule hauptsächlich durch Unter-

richt erzieht, so ist dem Hause dieser Teil der Erziehung abgenommen und auch der Einfluß darauf mehr oder weniger entzogen, seine Erziehungsaufgaben und Erziehungsmittel liegen auf anderem Gebiete. Damit ist zunächst der Unterschied und Gegensatz konstruiert, und zugleich liegt auf der Hand, wie hier der Ausgangspunkt und die Möglichkeit zu allerlei Konflikten gegeben ist. Auf der andern Seite aber bildet, richtig angesehen, eines die Ergänzung des andern, beide sind auf ein gemeinsames Zusammenwirken hingewiesen, und an gemeinschaftlichen Berührungspunkten aller Art fehlt es nicht. An einzelnen kontroversen Punkten wird uns diese Doppelstellung besonders klar werden.

Da ist vor allem zu betonen, daß die Schule das Haus braucht, um ihre Unterrichtszwecke zu erreichen und daß sich ihre Anforderungen nach dieser Seite hin tief in das Haus hinein erstrecken: ich meine damit natürlich die Hausarbeiten. Nun ist gegen diese auf der Konferenz merkwürdiger Weise eine Art von Animosität zu Tage getreten. Als Virchow den ganz unbestreitbaren Satz aussprach: „Ich glaube, ein gewisses Maß häuslicher Arbeiten gehört dazu, um die Gewöhnung an die eigene Thätigkeit herbeizuführen“, da stieß er seltsamer Weise auf laut sich äußernden „Widerspruch“; und umgekehrt, als späterhin einer weitgehenden Beschränkung der Hausarbeit das Wort geredet wurde, fanden die dahin zielenden Ausführungen vielfache Zustimmung; und der Beschluß, die von der Konferenz vorgeschlagene Verminderung der wöchentlichen Lehrstunden nicht etwa durch eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten zu kompensieren, sondern vielmehr die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, war in seinem letzten Teile schwerlich so harmlos gemeint, wie man ihn ja wohl verstehen und vernünftig deuten kann.

Nun ist freilich bekannt, daß eben in den häuslichen Aufgaben und Arbeiten die Überbürdungsklagen ihren hauptsächlichsten Sitz und Ausgangspunkt haben, und von diesem Gesichtspunkt aus ist jene Abneigung dagegen wohl zu verstehen. Allein sie durfte sich doch immer nur auf ein zu Tage tretendes Übermaß derselben beziehen und außerdem noch auf die Auswahl und die Art der gestellten

Aufgaben; das Daß aber mußte davon unberührt bleiben. Für uns aber handelt es sich in diesem Zusammenhang eben um das Daß, darum daß gerade der erzieherische Zweck des Unterrichts in der Schule wesentlich mitbedingt ist durch die Arbeit der Schüler zu Haus: in der Schule ist es ein Zusammenarbeiten vieler, zu Haus ein selbständiges für sich Arbeiten des Einzelnen. Das hat seine doppelte Bedeutung. Die Schule erzieht zur Arbeit und als höhere Schule zu selbständiger Arbeit. Gerade als Unterrichtsanstalt erzieht sie zur Arbeit nicht nur während der Schulstunden, sondern von einem Tag zum andern, sie verlangt die Anfertigung bestimmter Aufgaben von heute zu morgen, und diese Aufgaben sind die ersten großen und schweren Pflichten der Jugend. Wer also an dem Institut der Hausarbeiten und des vorgeschriebenen und kontrollierten Pensums rütteln wollte, der würde zugleich auch der Erziehung und Gewöhnung zu pflichtmäßiger Arbeitsleistung, zu täglicher Pflichterfüllung in den Arm fallen. Fürs zweite aber würde man bei einer möglichsten Verlegung alles Lernens und Arbeitens in die Klasse, wie Virchow wiederum ganz richtig sagte, „nicht die selbständige Entwicklung der Schüler erlangen, welche sie befähigt, sich im Leben selbst zu helfen und jede neue Aufgabe, die sich darbietet, soweit als möglich mit eigenen Kräften zu verfolgen“.

In dieser selbstthätigen und selbständig zu leistenden Arbeit liegt nun aber zugleich das stärkste Band zwischen Schule und Haus. Hier steht der Junge auf sich als frei, als individuell arbeitender, er arbeitet für die Schule, aber er arbeitet zugleich für sich zu Hause; und dabei erhebt dann die Schule den Anspruch auf Mitarbeit an das Haus. Dieses muß den Kindern Gelegenheit zum Lernen schaffen, Platz, Ruhe, Beleuchtung, und wo es nötig ist, und zu Anfang wird das stets nötig sein, auch Unterstützung und Nachhilfe, jedenfalls Aufsicht und Sorge dafür, daß die Arbeit geleistet wird. Hier also die erste Stelle, wo die Schule in das Leben des Hauses herübergreift und wo bei normalem Verhältnis die beiden Gebiete einander in die Hand arbeiten

und zusammenwirken, hier aber auch der Punkt, wo zu Konflikten aller Art die Möglichkeit gegeben ist. An den Hausarbeiten seiner Schüler und der Art ihrer Ausführung thut der Lehrer einen Blick in das innere Leben des Hauses, und umgekehrt gewinnt dieses an den Aufgaben, an denen es mithelfen soll, die Möglichkeit und das Recht zu einer Kritik dem Schulbetrieb gegenüber.

Daß nun die Schule hiebei oft genug Grund hat, sich über das Haus zu beschweren, ist auf der Konferenz wiederholt und mit allem Fug hervorgehoben worden. Namentlich in großen Städten lassen thörichte Eltern ihre Kinder viel zu früh teilnehmen an Geselligkeit und Vergnügungen, welche nicht nur über ihre Jahre hinausgehen und sie frühreif, blasiert und nervös machen, sondern welche auch den Schulzwecken ganz direkt entgegenwirken. Hieher gehört die auf der Konferenz erzählte Anekdote von dem Vater, der sich beklagt, daß sein Junge bis ein Uhr nachts habe arbeiten müssen, auf die Frage aber, wann er denn mit Arbeiten angefangen habe, gestehen muß: gleich nachdem wir aus dem Theater nach Hause gekommen waren. Und es gibt allüberall Eltern genug, die sich überhaupt nicht um die Hausarbeiten ihrer Söhne kümmern und es diesen überlassen, ob und wie sie damit fertig werden. Auch wird man nicht leugnen dürfen, daß in unserer ruhelos vorwärts hastenden Zeit die Familie in immer weiterem Umkreis auch nach dieser Seite hin ihre Pflicht versäumt und die Sünden des Hauses sich mehren. Allein auf der andern Seite sehe man die Sachlage auch nicht zu pessimistisch schwarz an. Die Mehrzahl der Familien sorgt, freilich so wie sie es verstehen, aber sie sorgen: die vielen fleißigen und gut arbeitenden Jungen sind, was sie sind, nicht durch die Schule allein geworden. Ich meine, diese treue Mitarbeit, diesen guten Geist des Hauses unterschätzt man seitens der Schule viel zu sehr, man sieht nur und achtet nur auf die vielen übeln Ausnahmen und läßt die Regel als etwas Selbstverständliches unbeachtet; so kommen dann freilich nur Klagen, die Worte der Anerkennung bleiben aus. Und umgekehrt ist auch die Schule so unfehlbar nicht, wie es in ihren Kreisen oft klingt und präten-

diert wird; namentlich den jungen und angehenden Lehrern ist hier das Gewissen zu schärfen. Wie, glauben Sie, muß es wirken — nicht nur auf den Jungen selbst, sondern auch auf das mithelfende Haus, wenn dieses erfährt, daß eine am Tag zuvor mühsam und fleißig angefertigte Arbeit in der Schule nicht angesehen worden sei? oder daß es der Lehrer vergessen habe, das auswendig gelernte Gedicht, die mühsam eingeprägten Vokabeln abzuhören? Und während die Schule im Fall einer Pflichtversäumnis des Hauses sich nicht geniert, energisch zu monieren, muß das Haus ein derartiges Versäumnis des Lehrers schweigend oder höchstens in der Stille murrend hinnehmen. Die Folge aber ist eine allmähliche Verstimmung des Hauses auch in den sich ihrer Kinder eifrig annehmenden Familien und was noch schlimmer ist, ein Laßwerden desselben in der Mitarbeit und Mithilfe; denn wenn der Lehrer seine Pflicht vergißt, warum sollte der Schüler seine Aufgaben nicht auch einmal vergessen dürfen? Und doch, je größer die Zahl der pflichtvergessenen Eltern ist oder wird, die immer die geschworenen Feinde der Schule sein werden, desto mehr muß sich die Schule bemühen, durch treueste und gewissenhafteste Pflichterfüllung ihrerseits sich das Wohlwollen und die gute Meinung derer zu erhalten, denen das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt und die dafür auch Arbeit und Mühe auf sich nehmen und mit der Schule teilen wollen.

Liegen so Konfliktsmöglichkeiten im inneren Betrieb der Schule selbst, so liegen sie noch zahlreicher an der Peripherie, wenn ich so sagen darf, in der Frage, wie weit sich die Sphäre der Schule und ihr Recht auf den Schüler dem Hause gegenüber erstrecke? Ich rede hier nicht von Internaten, wo die Schule das Elternhaus zugleich mit zu vertreten hat, sondern von der Schule als solcher; und auch hier kann ich nicht leugnen, daß nicht nur vom Hause gesündigt wird, sondern daß auch die Schule ihrerseits zu gewissen Übergriffen geneigt ist. Ich greife ein paar der umstrittensten Punkte heraus. Zuerst die Tanzstunde. Ich will natürlich nicht über den sittlichen Wert oder Unwert des Tanzens im allgemeinen und

über den richtigen Zeitpunkt des Tanzenlernens im besonderen reden, sondern ich konstatiere nur eine Thatsache: der Sekundaner oder Primaner wird durch die Tanzstunde vielfach im Lernen gestört und davon abgezogen; es ist das für ihn gewöhnlich die erste Zeit der jungen Liebe, er träumt, er schwärmt, er macht wohl gar Gedichte und liest seinen Horaz mehr mit dem Herzen als mit dem Verstand. Hier liegen ja Gefahren, und daher die Neigung der Schule und mancher Schuldirektoren, ihren Schülern die Tanzstunde kurzer Hand zu verbieten. Muß sich das Haus ein solches Verbot gefallen lassen? Ich glaube nicht. Aller Privatunterricht ist Sache der Eltern, und so muß ihnen auch die Entscheidung darüber überlassen bleiben, ob sie jene Gefahren für die sittliche und intellektuelle Entwicklung ihres Sohnes und die Möglichkeit eines doch meist nur vorübergehenden Schwankens seiner Leistungen in der Schule so hoch anschlagen wollen, daß sie den Tanzunterricht lieber bis nach Vollendung der Schulzeit verschieben, oder ob sie nicht auch hier der Meinung sind, daß Knaben gewagt werden müssen, um Männer zu werden.

Und ebenso ist es mit dem Theaterbesuch. Gewisse Stücke sind für die Jugend verderblich, und dem Vater sollte man das Schlimmste anthun, der seinen Sohn Sekundaner in Ibsens Hedda Gabler oder in Sudermanns Sodoms Ende, in die schöne Helena oder in den Fall Clemenceau schickt. Aber ein Verbot seitens der Schule, solche Stücke zu besuchen, würde ich trotzdem für ungerechtfertigt halten; auch aus dem Grunde, weil hier in der That individualisiert werden muß, was die Schule doch nicht kann. Für den Sohn eines gebildeten, für litterarische Dinge sich lebhaft interessierenden Hauses ist manches möglich und ist früher möglich und ungefährlich, was für andere unverständlich und bedenklich werden müßte.

Endlich das Wirtshaus- und Rauchverbot. Hier hat sich die Schule von jeher für kompetent angesehen, ihre Verbote ergehen zu lassen; aber auch hier, wie ich glaube, ohne ein Recht dazu zu haben. Jedenfalls aber, das will ich vorausschicken, wenigstens

in großen Städten ohne Erfolg, oder vielmehr mit dem höchst zweifelhaften Erfolg, daß die Primaner nun im Geheimen thun, was sie frei öffentlich nicht thun dürfen, und daß sie daher Winkelkneipen aufsuchen, in denen sie, nicht kontrolliert durch eine anständige Umgebung, erst recht Gefahr laufen sich unanständig und ungesittet zu benehmen; bekanntlich sind solche geheimen Kneipereien die Geburtsstätte der eine zeitlang vielverbreiteten heillosen Schülerverbindungen gewesen. Dann aber wissen Sie ja wohl: nitimur in vetitum! das Verbot erst reizt zur Übertretung. Und endlich, warum soll der achtzehnjährige Primaner, der von Morgens früh bis Abends spät fleißig gearbeitet hat, nicht am heißen Tage Abends ein Glas Bier in anständigem Lokal oder in einem Wirtsgarten trinken dürfen, was seine Altersgenossen, die jungen Kaufleute und die Schlosserlehrlinge fraglos und schadlos sich erlauben können? und was hat denn die Schule für ein Interesse daran, es zu verbieten, vorausgesetzt daß die Eltern es gestatten wollen und ihren Söhnen das nötige Kleingeld dazu geben? Und so ist denn meine Meinung in der That die: „die Überwachung der Zöglinge außerhalb der Schule" überlasse diese den Eltern; denn sie ist da, wo sie allenfalls notwendig und angezeigt wäre, in den großen Städten nicht möglich, und sie ist überhaupt nicht ihre Sache. Darum ist die Schule aber doch nicht ohne Einfluß auf das Verhalten ihrer Zöglinge außerhalb der Schule. Der gute Geist, der in ihr wirksam ist, muß sich auch über das Klassenzimmer und den Schulhof hinaus spürbar machen und einen sittigenden und versittlichenden Einfluß üben. Es wäre ja für die Schule ein sehr schlimmes Zeichen, wenn im Gegensatz zu so vielen anderen jungen Leuten nur ihren Zöglingen solche Freiheit nicht könnte eingeräumt werden. Und wie würde es dem angehenden Studenten ergehen, wenn für den Primaner jedes Wirtshaus eine schwere sittliche Gefahr und eine Beeinträchtigung seines Fleißes und seines Lernens wäre? Also, nicht beschränken will ich den Einfluß der Schule, sondern ich möchte ihn nur aus einem polizeilich äußeren in einen moralisch

innerlichen umgewandelt wissen, Moralität an die Stelle von Legalität setzen.

Dagegen versteht es sich von selbst, daß die Schule da, wo die Knaben ihrer Obhut anvertraut sind, also bei Schülerausflügen und dergleichen Gelegenheiten sorgfältig jeden Exceß zu verhüten hat und nicht ihrerseits Dinge und Vergnügungen zuläßt, die ein achtsamer und sparsamer Vater seinem Sohne nicht gestattet. Das Haus hätte allen Grund sich bitter zu beschweren, wenn von einem solchen Anlaß der Junge den ersten Rausch mit nach Hause brächte oder wenn er unter den Augen des Lehrers seine erste Cigarre rauchte. Und was ich hier sage, ist kein bloßes „Problema"; darum wollte ich es nicht ungesagt lassen.

Ich fürchte, daß bei manchem von dem, was ich hier ausgeführt habe, um nicht zu sagen bei allem, die Unruhe und der Widerspruch auf der Konferenz groß gewesen wäre. Da könnte ich nur bitten: ausreden lassen! und zunächst an das erinnern, was ich über die Pflicht oder Nicht-Pflicht der Schule, das Spielen in ihre Hand zu nehmen, gesagt habe: ich will der Schule Aufgaben abnehmen, die sie nicht leisten kann und nicht leisten soll. Für Spiel und Vergnügungen zu sorgen, ist Sache der Eltern, ihnen muß die Verantwortung dafür überlassen bleiben; dann hat aber auch die Schule nicht das Recht, sich mit Verboten und Beschränkungen aller Art einzumengen. Allein nun muß auch die Gegenseite zum Worte kommen. Solange alles das, Spiel und Erholung, Tanzen und Theaterbesuchen, ins Wirtshaus gehen und Rauchen sich in mäßigen und gesitteten Schranken hält, hat die Schule überhaupt keinen Grund sich darum zu kümmern; anders dagegen, wenn Excesse dabei vorkommen und dadurch die Schulzwecke gefährdet, die Aufgaben des Unterrichts geschädigt werden. Auch hiegegen schreitet sie jedoch am besten nicht durch Verbote ein, die doch nichts helfen, sondern dagegen stehen ihr naturgemäß andere Machtmittel zu Gebote, die sozusagen ihrem eigensten Gebiet entnommen werden. Zunächst, die Folge aller derartigen Excesse sind — gerade bei so jungen Leuten — schlechte Leistungen;

indem diese von der Schule markiert und auf den für die Eltern bestimmten Zeugnissen vermerkt werden, ist das die Mitteilung der Schule an das Haus: mit deinem Sohn ist etwas nicht in Ordnung. Wie das zusammenhängt, ob der Junge Abends spät nach Hause kommt oder ob er seine erste Liebe in eine thörichte Liebschaft hat auswachsen lassen, das sieht doch nicht der Lehrer, sondern allein der Vater und die Mutter. Wird es nicht besser mit ihm trotz solcher Warnung, so kommt die Strafe: der Junge wird nicht versetzt, er fällt durchs Examen. Und hilft auch das nichts und erkennt die Schule, daß der excedierende Jüngling überdies noch andere ansteckt und in die Kreise seiner bösen Streiche mit hineinzieht, so bleibt ihr als letzter Akt der Strafe und der Selbsthilfe zugleich die Ausweisung des gemeinschädlich werdenden Jungen aus der Schule.

Aber schon höre ich die vorwurfsvolle Frage: wo bleibt denn die Verbindung der Schule mit dem Haus? und sehe mich hingewiesen auf den Beschluß der Konferenz, diese Gemeinschaft mit der Familie solle „durch taktvolle Hausbesuche" im Fluß erhalten und „die Eltern zu diesem (?) Verkehr in angemessener Weise angeregt" werden.

Ich will dagegen nicht die Stimme grundsätzlicher Opposition und Ablehnung erheben, so nahe es mir läge; es könnte sonst scheinen, als thue ich das um jeden Preis. Aber ich möchte zweierlei dazu bemerken. Einmal ist es doch das Beste und Natürlichste, wenn die Schule für sich allein fertig wird; und fürs andere ist jene Verbindung längst schon hergestellt und ich habe auch bereits das Mittel derselben genannt: es sind die Schulzeugnisse. In ihnen teilt die Schule den Eltern von Zeit zu Zeit — unten häufiger, oben in größeren Zeiträumen, am besten am Schlusse jedes Semesters — mit, was sie von Fleiß, Betragen und Aufmerksamkeit und was sie von den Leistungen ihres Sohnes im Einzelnen hält; darnach werden dann die Eltern ihrerseits Maßregeln treffen, wenn es sich als notwendig herausstellt, und vernünftige Eltern werden häufig ohne jede direkte Verbindung das

Richtige finden können: sie müssen die Ursachen eines etwaigen Rückgangs in den Leistungen aufsuchen und können dieselben abstellen. Ja es erscheint geradezu als Zeichen des Vertrauens von Seiten der Eltern, wenn sie ohne weitere Rücksprache mit dem Lehrer dem im Zeugnis gegebenen Winke Folge leisten. Sollten sie dagegen entweder mit der Schule in der Beurteilung ihres Sohnes nicht zusammentreffen oder sich die Änderung und das Sinken seiner Leistungen nicht zu erklären im stande sein, dann ist es doch offenbar an ihnen, den Lehrer oder den Direktor aufzusuchen und sich ihren Rat zu erbitten; aber nicht umgekehrt! Auch geschieht das bereits aller Orten, oft nur zu viel. Wenn es aber die Eltern unterlassen, dann fürchte ich, wird auch ein Hausbesuch des Lehrers bei so gleichgiltigen oder so verständnislosen Eltern wenig genug helfen. Und so bleiben, wie mir scheint, als Anlaß zu solchen Hausbesuchen nur akute Fälle übrig: wenn der Lehrer Gefahr im Verzug sieht, dann suche er den Vater oder die Mutter auf und sehe, ob sich durch ein gemeinsames Zusammenwirken und ein energisches Eingreifen von zwei Seiten her nicht ein Übel ausrotten, eine drohende Gefahr abwenden lasse. Es sind dies zugleich jene Fälle, in denen auch der Lehrer individualisieren darf, ja muß, Krankheitsfälle, wobei er probieren mag, ob er als Hausarzt von der Familie angenommen wird. Wenn ich also „taktvoll“ interpretieren darf als „ganz ausnahmsweise und selten“, dann habe ich gegen diese Hausbesuche nichts einzuwenden; im allgemeinen aber würde ich doch den Lehrer vorziehen, der die Eltern an sich herankommen läßt und im übrigen mit seinen Schülern selbst fertig wird. Es liegt das auch im Interesse seiner sozialen Stellung: man weiß, in welcher Absicht und in wie wenig taktvoller Weise viele Eltern den Lehrern ihrer Söhne ihr Haus öffnen; auch davor möchte ich namentlich junge Lehrer schützen und warnen.

Übrigens geht jener Gedanke an Hausbesuche teilweise auch von der falschen Meinung aus, als ob die Schule nicht bloß die Schüler, sondern auch noch deren Eltern mitzuerziehen habe. Darin steckt freilich ein richtiger Kern. Die Schule erzieht in der That

durch ihr Dasein und durch ihre Anforderungen an die Kinder das Elternhaus mit: manche Mutter wird erst durch das Schulpflichtigwerden der Kinder an Pünktlichkeit in ihrem Haushalt gewöhnt oder fängt an, an der geistigen Entwicklung derselben Teil zu nehmen und für die Gegenstände ihres Lernens ein neues und höheres Interesse zu gewinnen. Aber was so im Ganzen gilt und vom Ganzen aus gewirkt wird, das wird sofort falsch, wenn es der junge Lehrer — denn er thut es mit Vorliebe — im Munde führt und auf sich und seine Thätigkeit, etwa gar in einem bestimmten Fall, das stolze Wort anwendet: wir Lehrer müssen die Mütter mit erziehen! Mit Verlaub, das ist nicht eure Sache, ihr Herrn von der Schule; das könnt ihr einstweilen getrost dem Leben, den Frauen selbst oder wenn's nötig sein sollte, ihren Männern überlassen. Im übrigen aber ist auch für einen jungen Lehrer Bescheidenheit eine schöne Tugend.

Wenn aber die Eltern im ganzen über das belehrt werden sollen, was die Schule von ihnen erwartet und verlangt, so sind dazu die Schulfeierlichkeiten und die Schulprogramme da. Jene, wenn dabei der Direktor das Wort ergreift und bei dieser Gelegenheit von Zeit zu Zeit die Rechte der Schule und die Pflichten des Hauses gegen dieselbe öffentlich darlegt. Diese, denn solche Themata scheinen mir dem ursprünglichen Zweck der Programme angemessener als die gelehrten Abhandlungen de omni scibili et quibusdam aliis, die ja leider meistens doch nicht gelesen werden. Ich will den Wert solcher Arbeiten namentlich für den, der sie macht, gar nicht unterschätzen, obgleich ich der Ansicht bin, daß diejenigen Lehrer, die den Trieb zu wissenschaftlichem Weiterarbeiten in sich tragen, das auch ohne solche äußere Veranlassung und Nötigung von selbst thun würden; und an Gelegenheit ihre Arbeiten unterzubringen fehlt es ja bei der großen Zahl von Zeitschriften aller Art nicht; bei denen aber, welchen jener Trieb fehlt, bleibt ein solches einmaliges Impelle doch unfruchtbar. Aber jedenfalls, von Zeit zu Zeit auch hier ein Wort der Aufklärung und Belehrung, der Warnung und Mahnung an die Eltern, ich glaube,

das wäre oft wertvoller und besser angebracht, als eine Reihe von zweifelhaften Konjekturen, die sich der Verfasser mühsam abquält, oder als eine Statistik über das Vorkommen der Partikel nam bei Quintilian.

Liegen hier Möglichkeiten und Anlässe zu einem öffentlichen Hervortreten seitens der Schule, so bieten ihr solche auch die öffentlichen Prüfungen und die dramatischen oder musikalischen Aufführungen der Schüler. Jene halte ich zwar sachlich für durchaus bedeutungslos, aber ich sehe in ihnen dennoch ein notwendiges Sicherheitsventil und würde ihre Abschaffung im Interesse der Schule und ihres Ansehens in der öffentlichen Meinung bedauern. Das Publikum, so spärlich es sich auch einzufinden und so teilnahmlos es sich zu verhalten pflegt, kann dabei doch wenigstens sehen, glaubt zum mindesten sehen zu können, was in der Schule getrieben und wie es gemacht wird, und darf nicht sagen, daß sich dieselbe nicht vor die Öffentlichkeit zu treten getraue. Allerdings müssen sie aber dann würdig eingerichtet und so gestaltet werden, daß keine wohlvorbereitete Komödie, kein abgekartetes Spiel daraus wird; denn das würde den Glauben der Schüler an die Ehrlichkeit und den Anstand ihrer Lehrer erschüttern, also moralisch bedenklich wirken. Von den Schüleraufführungen aber, für die manche Direktoren eine besondere Vorliebe haben, denke ich, was Luther von den Apokryphen des alten Testaments gesagt hat: nützlich und gut, aber nicht notwendig zur Seligkeit. Sie gehören also zu den Adiaphora, die man nach Neigung und Befähigung thun oder lassen mag.

Elfte Vorlesung.

Das Abiturientenexamen und der Schulrat.

Meine Herrn!

Von einer Institution, die ihr hundertjähriges Jubiläum hinter sich hat, sollte man eigentlich denken, sie habe sich bewährt und ihre Existenzberechtigung nachgewiesen: was grau vor Alter ist, das ist ihm heilig! Allein bei dem Abiturientenexamen, das vor drei Jahren in das zweite Säculum seines Bestehens eingetreten ist, scheint sich das nicht zu bewahrheiten: nicht wie ein bewährtes Heiliges, sondern eher wie ein Entartetes und zum Übel Gewordenes wird es behandelt und mußte auf der Berliner Konferenz die wenig achtungsvolle Frage über sich ergehen lassen: „kann die Reifeprüfung entbehrt werden?" Dieselbe ist schließlich verneint worden, wie ich, wenn schon nicht ganz leichten Herzens und nicht frei von allerlei Zweifeln zugebe, mit Recht verneint worden. Dabei sind unter den für sein Fortbestehen angeführten Gründen für mich zwei maß- und ausschlaggebend. Einmal erscheint es in der That nützlich und notwendig, daß am Schluß einer neunjährigen Schulzeit noch einmal sozusagen die Summe des Ganzen gezogen werde und der Abiturient zusammenfasse und — anderen und damit auch sich selber — Rechenschaft gebe über

das, was er nun eigentlich gelernt und erworben hat. Fürs zweite aber liegt es ebenso auch im Interesse der Schule und der Lehrer. Die staatliche Kontrolle schützt sie gegen jeden Verdacht und Schein der Parteilichkeit. Gerade bei einem so wichtigen Abschluß und Übergang zu einem Höheren würde es in zweifelhaften und schwierigen Fällen an leichtfertigen und böswilligen Verdächtigungen schwerlich ganz fehlen, wenn nicht die Anwesenheit eines Regierungsvertreters auch den Durchgefallenen und seine Eltern nötigte, die Gerechtigkeit dieses mit staatlicher Autorität gefällten Urteils anzuerkennen. Und auch gegen sich selbst, gegen die Neigung allzugroße Milde walten zu lassen, weil man den Jungen nun seit neun Jahren oder mehr in all' seiner Schwäche kennt und getragen hat, finden die Lehrer darin eine Stütze und einen Schutz.

Wenn aber diese Gründe für das Weiterbestehen der Abiturientenprüfung einleuchtend sind, wodurch ist sie denn dann in so übeln Ruf gekommen? Zunächst eben durch das, worin ihre Stärke und ihr Verdienst liegt. Verdanken wir es doch ihr in allererster Linie mit, daß an die Stelle der allgemeinen Verwilderung, Regellosigkeit und Ungleichartigkeit auf dem Gebiete des höheren Schulwesens jene Gleichmäßigkeit der Arbeit und jenes allgemein geltende Niveau der Leistungen getreten ist: indem man von allen Abiturienten im wesentlichen dasselbe verlangte, mußten auch alle Anstalten auf dieselbe Höhe gebracht werden. Allein wir wissen bereits, daß eben diese Gleichmäßigkeit und Uniformität unseres Schulwesens angegriffen und freiere individuelle Gestaltung für dasselbe gefordert wird: wer dagegen ist, daß unsere höheren Schulen in spanische Stiefel geschnürt werden, der muß auch, so scheint es, gegen das Abiturientenexamen und sein Weiterbestehen sich erklären.

Das zweite, was dagegen geltend gemacht wird, ist, daß es kurz gesagt eine allzuschwere Belastung des Primaners sei. Das kann man ganz individuell im Sinne einer persönlichen Ueberbürdung fassen, indem nämlich der Primaner durch das bevor-

stehende Examen genötigt werde, übermäßig auf dasselbe loszuarbeiten und sich anzustrengen; wie wiederholt hervorgehoben wurde: die jungen Leute müssen bis zwölf Uhr Nachts und länger arbeiten, wenn sie gerüstet in die Prüfung eintreten wollen. Oder man faßt die Frage höher und sieht den Schaden darin, daß durch dieses Examen die Oberprima zu einer Repetitionsklasse werde, und gerade hier, wo man den jungen Leuten das geistig Beste bieten sollte und müßte, viel edle Zeit mit Repetitionen ad hoc, mit wertlosem Gedächtniskram und mechanischem Auswendiglernen verloren gehe, und so just die Fleißigsten und Gewissenhaftesten nicht geistig frisch und angeregt, nicht zu selbständiger und selbstthätiger Arbeit erzogen, sondern abgearbeitet und stumpf, mechanisch eingedrillt und an geistloses Aufnehmen und Wiedergeben gewöhnt zur Hochschule kommen.

Die Frage ist nun für uns, die wir die Fortexistenz des Abiturientenexamens für notwendig halten, ob sich diese Nachteile, wenn und soweit wir sie thatsächlich als solche anerkennen, nicht vielleicht doch vermeiden oder wenigstens auf ein Minimum herabmindern lassen?

Ich beginne mit dem zweiten, mit der in Folge der Examensvorbereitung sich einstellenden Überbürdung. Als Schutzmaßregel gegen diese war auf der Konferenz vielfach die Rede von Erleichterung der Prüfung; dabei kamen jedoch, wie mir scheint, die Stimmen derer nicht ganz zu ihrem Rechte, welche auch hier wieder vor allzu viel Humanität, um nicht zu sagen Sentimentalität, warnten. Auf ein Examen hin muß gearbeitet und mehr als sonst gearbeitet werden, das ist der Welt Lauf, und das schadet auch den Herrn Primanern nichts. Gerade wenn das Abiturientenexamen für die jungen Leute dazu dienen soll, ihr Wissen zu überschauen und zu revidieren, so werden sie dabei auch Lücken aller Art entdecken und unter diesen wohl auch solche, die sie selbst verschuldet haben; wenn sie sich nun bemühen, dieselben auszufüllen und manches Vergessene oder nie ordentlich und gründlich Gelernte und Verstandene nachzuholen und sich nun erst

anzueignen, so ist es für den Achtzehn- und Neunzehnjährigen kein Unglück, daß er das thun muß mit heißem Bemühen, sich dabei gehörig anstrengt, meinetwegen auch ein paar Male bis zwölf Uhr Nachts aufbleibt. Und nicht einmal das will mir als so gar schlimm erscheinen, daß dabei und darauf hin ein gut Stück auswendig gelernt oder wieder ins Gedächtniß zurückgerufen wird; denn ich habe vor dem Auswendiglernen in der Jugend und vor dem Stoff- und Schätzesammeln ins Gedächtnis mehr Respekt, als die meisten Pädagogen, die dasselbe nächstens nur noch mit der Spitzmarke „judiziöses Memorieren" gelten lassen wollen. Allein deshalb rede ich natürlich einem Übermaß doch nicht das Wort; und die andere Sorge bleibt, daß mit diesem Repetieren zu viel Zeit und Kraft vergeudet werde, die gerade in Prima besser angewendet werden könnte; und darum bin allerdings auch ich für Erleichterung.

Nun hat sich aber hier die Konferenz durch eine verfehlte Fragestellung von vorne herein in eine falsche Bahn drängen lassen. Der zweite Teil der ihr vorgelegten zehnten Frage lautete: „Verneinenden Falls (d. h. wenn die Reifeprüfung nicht entbehrt werden kann), sind Vereinfachungen einzuführen und welche?" Vereinfachungen —, das schien sofort identisch mit Erleichterungen, und so suchte man Erleichterung in Vereinfachung, vor allem in der Abschaffung einzelner Prüfungsgegenstände und Prüfungsleistungen. Und doch ist beides nicht dasselbe, wenigstens nicht bei der schriftlichen Prüfung. Für diese würde ich vielmehr geradezu den paradox klingenden Satz aufstellen: je mehr schriftliche Arbeiten, desto leichter das Examen. Zunächst ganz mathematisch: wenn einem tüchtigen Primaner eine Arbeit unter dreien mißlingt, so hat er sofort ein Drittel ungenügende Arbeiten, unter acht immer erst ein Achtel, ja selbst zwei mangelhafte Skripta geben immer erst den Ausfall von einem Viertel. Ich habe aber auch die Vergleichung ganz direkt empirisch machen können. In Baden, wo ich früher war, hatten wir sieben, hier im Elsaß nur drei schriftliche Arbeiten; dort aber war das Examen für die Schüler

weit weniger bedrückend als hier zu Lande. Dazu kommt, daß sich aus sieben schriftlichen Arbeiten der Regierungskommissär ein weit deutlicheres Bild von dem Wissensstand der zu Prüfenden machen kann als aus drei und deshalb das mündliche Examen erheblich abzukürzen im stande ist, wie auch das im Gegensatz zu Elsaß-Lothringen in Baden der Fall war. Thatsächlich aber ist es ausschließlich nur die mündliche Prüfung, welche von den Primanern gefürchtet wird und ihnen Überbürdung schafft, nicht die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten.

Also Vermannigfaltung, nicht Vereinfachung der schriftlichen Leistungen, das heißt Erleichterung. Und deshalb würde ich neben den zwei lateinischen Übersetzungen, die nach dem freilich nicht ganz klaren Beschluß der Konferenz eingeführt, beziehungsweise festgehalten wurden, auch zwei griechische und eine französische verlangen; denn der Unfug ist mit Recht beseitigt worden, daß man ein am Schluß von Obersekunda gemachtes griechisches und französisches Übergangsskriptum bei der Abiturientenprüfung nachträglich noch „berücksichtigt" hat: das war nur ein Ausfluß jener schulmeisterlichen Unversöhnlichkeit, die einem Jungen ein schlechtes Skriptum noch nach zwei Jahren ins Wachs drückt und nachträgt. Also man führe da, wo es abgeschafft gewesen ist, das griechische Skriptum im Abiturientenexamen wieder ein; ich bin der Barbar, der das aus humanen Gründen verlangt; aus meiner Praxis kann ich versichern, daß um dieses Skriptums willen niemals ein Abiturient bei mir durchgefallen ist und daß ich aus Rücksicht auf dasselbe auch die griechische Lektüre niemals verkürzt habe; ich habe in Baden mit dem Skriptum mindestens ebensoviel gelesen als in Elsaß-Lothringen ohne Skriptum.

So würde ich denn sieben schriftliche Arbeiten für nicht zu viel halten, nämlich: einen deutschen Aufsatz, zwei lateinische, zwei griechische, eine französische und eine mathematische Arbeit. Zugleich würden die beiden Übersetzungen aus den klassischen Sprachen ins Deutsche die Überschätzung des Aufsatzes bei der Beurteilung des Examinanden verhindern. Auch ein deutscher Aufsatz kann

mißlingen, zumal wenn das Thema ungeschickt gewählt ist, und überdies ist die richtige Wertung eines auf der Grenze zwischen genügend und ungenügend stehenden Aufsatzes so schwierig und so subjektiv, daß auch der unfehlbarste Schulrat schwanken und fehlgreifen kann; hier würden eben jene Übersetzungen in das Deutsche ergänzend und das Urteil korrigierend eingreifen können.

Nun aber die mündliche Prüfung. Bei ihr bin ich allerdings für Vereinfachung oder richtiger noch für Abkürzung; denn dieses lange Prüfen und Ausquetschen, wie es an manchen Orten Sitte ist, ist eine geistige Tortur, eine Art intellektueller Vivisektion; und darum ist es — bis zu einem gewissen Grade mit Recht — der Schrecken der Primaner geworden. Daß es aber diese schreckhafte Gestalt angenommen hat, daran liegt die Schuld vor allem an den Schulräten und an der Art, wie sie das Examen auffassen und leiten. Ganz unmißverständlich hat sich darüber auf der Konferenz Oskar Jäger ausgedrückt, wenn er sagte: das Abiturientenexamen sei hauptsächlich dadurch so schwer geworden, weil dabei zugleich eine Art Revision stattfinde; es sei ganz natürlich, daß dieser Revisionsgedanke eindringe, und der Schulrat sozusagen unwillkürlich die Schüler nicht auf ihre Reife prüfe, sondern die Anstalt auf ihre Leistungsfähigkeit; das beschwere die Prüfung in der Praxis ganz entschieden. Und in der That, so ist es. Durch diese neben herlaufende Schulrats-Revision ist das Abiturienten-Examen zu einer solchen Haupt- und Staatsaktion in unserem Schulleben geworden; denn nun sind auch die Lehrer nervös und aufgeregt während des Examens und nun hasten sie schon lange vorher mit den Schülern um die Wette darauf los; denn *sie* werden ja mitgeprüft und *sie* wollen mitbestehen. Und so ist die Oberprima freilich nie in normalem, jedenfalls in der zweiten Hälfte des Jahres in vielfach aufgeregtem Zustand, in einem Examensfieber, das gerade hier, wo der Unterricht seine höchste Höhe erreichen und sich zu voller geistiger Blüte entfalten sollte, doppelt schädlich und bedauerlich wirken muß. Nun hat freilich einer der anwesenden Schulräte gegen das Eintragen der Revisionsidee

protestiert und erklärt, den Nebenzweck des Revidierens zu verfolgen sei dem Schulrat unmöglich: „ich wüßte auch keinen Schulrat, welcher den ohnehin besorgten Prüfling noch weiter wollte leiden lassen, nur um außer dem Stande der (seiner?) Kenntnisse noch anderes zu erfahren.“ Zunächst Erfahrung gegen Erfahrung: mir selbst hat einmal ein Schulrat gesagt, er wolle diesmal — sagen wir: im Horaz — die Prüfung verlängern, weil er einen neuen Lehrer bei dieser Gelegenheit kennen lernen möchte: das heißt wortwörtlich „den Prüfling noch weiter leiden lassen, um nebenbei noch anderes zu erfahren!“ Und dann, der Zweck des Abiturientenexamens ist ja mit der, die Gleichheit der Leistungen herbeizuführen, also das Niveau der Anstalt dabei kennen zu lernen und wo sich Schäden und Mängel herausstellen, Bemerkungen zu machen und einzugreifen. Wie kann also ein Schulrat für „unmöglich“ erklären, was geradezu seine Pflicht ist?

Wenn es aber unvermeidlich ist, daß im Abiturientenexamen die Anstalt zugleich mit revidiert und auf ihre Leistungen hin kontrolliert wird, so muß dies wenigstens so geschehen, daß es dem Abiturienten möglichst wenig zum Bewußtsein kommt und er nicht darunter leide. Dazu dient eben die von mir geforderte Bevorzugung und Vervielfältigung der schriftlichen Arbeiten, die sozusagen hinter dem Rücken des Kandidaten dem Regierungskommissär die nötigen Aufschlüsse über den Stand seiner Kenntnisse geben. Vor allem aber liegt es in der Hand und hängt es ab von der Persönlichkeit des Schulrats, welchen Eindruck die mündliche Prüfung macht und welche Gefühle sie in den Beteiligten hervorruft. Denn wie in der Schule alles darauf ankommt, daß der Unterricht und der unterrichtende Lehrer gut sei, so im Examen alles darauf, daß der Schulrat gut sei.

Meine Herrn! ich habe in vier Staaten Regierungskommissäre und Schulräte amtlich kennen gelernt und habe überdies Schulräte unter meinen nächsten Verwandten und besten Freunden, ich glaube also, daß ich mir ein Urteil über sie zutrauen darf. Die Schulräte zerfallen nach meinen Erfahrungen in drei Klassen. Erstens der

wahrhaft ideale Schulrat, unter dem es für Lehrer und Schüler eine Lust ist nicht nur im allgemeinen zu leben, sondern sogar speziell auch das Abiturientenexamen abzuhalten und mitzumachen, weil geistige Überlegenheit sich bei ihm paart mit feinem Verständnis für menschliches Können und Wollen, mit echt humaner Gesinnung und mit einer nur der Bildung zur Verfügung stehenden Milde und Toleranz. Er allein wird auch beim Examen die schwierige Kompensationsfrage richtig lösen können, die immer eine individuelle ist, — lösen nämlich nicht nach dem Buchstaben, sondern nach dem Geist und mit Geist. Nummer 2 ist der Durchschnittsschulrat, etwas pedantisch, etwas bureaukratisch, und eben darum geneigt, das Examen zu feierlich zu machen und die Atmosphäre der Revision spürbar um sich her zu verbreiten; allein dabei streng gerecht und wo es die Sache erlaubt, auch wohlwollend, jedenfalls wohlmeinend und das Gute, wenn er es findet, bei Schülern und Lehrern bereitwillig anerkennend. Endlich zum dritten der schlechte Schulrat, — ich könnte mir wenigstens denken, daß es auch einen solchen giebt, rede aber von ihm natürlich nur als von einem „Problema." Bei diesem ist es nicht die geistige und sittliche Superiorität, die imponiert, sondern die in seiner Person verkörperte Machtfülle, die er beim Examen zur Geltung und zum Ausdruck zu bringen sucht. Auerbach hat einer seiner Dorfgeschichten den Titel gegeben „Befehlerles". An dieses kleine Großsein- und Herrschenwollen würde mich ein solcher Schulrat erinnern, wenn ich ihm in Wirklichkeit begegnen sollte. Und schon das macht ihn ungerecht. Er kann ja am besten da seine Macht zeigen, wo es etwas zu tadeln und zu rügen giebt, und daher erklärt er vom frühen Morgen an die schriftlichen Arbeiten seitens der Lehrer für zu gut zensiert, greift in der mündlichen Prüfung mit Vorliebe so ein, daß man sieht, er will nicht erfahren, was die Schüler wissen, sondern ad oculos demonstrieren, was sie nicht wissen, er sucht auch hier die Prädikate für ihre Leistungen herabzumindern und hält ihnen am Schluß, statt ihnen ein gutes und erhebendes Wort mit hinauszugeben ins Leben,

eine Standrede über ihre mangelhaften Leistungen, damit Schüler und Lehrer das Gefühl bekommen sollen, eigentlich sei ihre Promotion nur Gnade, nicht Gerechtigkeit. Wem es aber an jeder gerechten und billigen Wertschätzung und Anerkennung des von anderen Geleisteten fehlt und wer so überall nur sich und seine Macht durchsetzen will, der wird leicht auch verleitet, diese seine Machtfülle zu mißbrauchen und positiv ungerecht zu werden, womit er dann natürlich nicht nur seinerseits die schöne Stellung des Unparteiischen in Zweifelsfällen verscherzen würde, sondern wobei auch der eigentliche und erste Zweck der staatlich kontrollierten Prüfung selbst unerreicht bliebe.

Und deshalb, weil auch die Schulräte Menschen sind, würde ich die Frage nach der Kontrolle nicht bloß beantwortet haben mit dem dringenden Wunsch nach einer Vermehrung der Zahl der Provinzial-Schulräte, der ja angesichts ihrer „Überbürdung" ganz gerechtfertigt ist, sondern ich würde mein ceterum censeo auch auf sie ausgedehnt und erklärt haben: Vor allem müssen die Schulräte gut sein, — möglichst viel ideale, möglichst wenig Durchschnitt und gar keine schlechten! Damit glaube ich wäre die Misère des Abiturientenexamens so ziemlich aus der Welt geschafft und damit auch die Gefahr der spanischen Stiefel von der Schule im ganzen abgewendet.

Inzwischen aber hat die Konferenz durch etliche Palliativmittel Erleichterung zu schaffen gesucht: „durch Beseitigung des Lateinsprechens in der mündlichen Prüfung" —, wodurch man zu seinem Erstaunen erfahren hat, daß dieser schlimme Zopf in Preußen wirklich noch nicht überall abgeschnitten war; „durch Beseitigung der Geographie in der mündlichen Prüfung" —: gut und schön, wenn darunter die wissenschaftliche Geographie im modernen Sinn des Worts verstanden wird, wogegen sie als Hilfswissenschaft der Geschichte natürlich mit dieser steht und fällt; „durch Wegfall der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Hebräischen" —, wobei nur zu bedauern ist, daß das Hebräische als Unterrichtsgegenstand nicht auch zugleich abgeschafft, sondern ausdrücklich fest-

gehalten worden ist; denn wenn das Gymnasium den Grund der allgemeinen Bildung legen, aber keine Fachschule sein soll, so darf es auch mit dem Fach der Theologie keine Ausnahme machen; Hebräisch gehört nicht auf die Schule.

Umstritten dagegen waren zwei andere Fächer, Religion und Geschichte.

Für uns in Süddeutschland ist es selbstverständlich, daß in Religion nicht geprüft wird; wir sind der festen Überzeugung, daß dadurch der Sache selbst, dem Gegenstand keinerlei Eintrag geschieht, auch sehen wir nicht, daß im Süden ohne Religionsprüfung im Abiturientenexamen der Glaube unter den Gebildeten geringer oder der Unglaube größer wäre, als im Norden mit Religionsprüfung. Die Konferenz aber hat sich durch die zum Teil mehr im Ton von Predigten als in sachlicher Begründung sich bewegenden Ausführungen namentlich der evangelischen Vertreter der Kirche bestimmen lassen, „den Wegfall der Religion als Gegenstand der Prüfung“ mit 31 gegen 7 Stimmen abzulehnen. Offenbar liefen dabei unklare Vorstellungen mit unter über das, was ein Examen soll und kann. Am schneidigsten kam dies zum Ausdruck in dem Munde eines Professors an der Haupt-Kadetten-Anstalt zu Groß-Lichterfelde, der erklärte: „Das Abiturientenexamen sollte nicht so sehr zur Erforschung von Kenntnissen, sondern vielmehr zur Darlegung des sittlichen und geistigen Standpunkts des Prüflings im allgemeinen dienen.“ Wie man das anfängt, gestehe ich nicht zu wissen; ich vermag in einem Examen eben nur, und nicht einmal mit dem Anspruch auf Unfehlbarkeit, die Kenntnisse und den Stand des Wissens und etwas von der animi praesentia des Prüflings zu erkennen und muß es feineren Menschenkennern überlassen, auf den sittlichen Standpunkt im allgemeinen hin zu prüfen. Und ebensowenig kann natürlich ein Examen in Religion Aufschluß geben über den religiösen Geist; es kann nur zeigen, wie viel religiösen oder besser gesagt: theologischen Wissensstoff sich der Examinand angeeignet hat. Niemand verlangt eine Prüfung in der Sittenlehre, um

die Sittlichkeit des Prüflings kennen zu lernen oder gar um dieselbe zu heben und Achtung für sie zu erzwingen; also betrachte man auch das Prüfen in der Religion nicht als Prüfstein der Religiosität und als Empfehlung derselben in der öffentlichen Meinung. Sollte aber die Religion und die religiöse Gesinnung der akademisch Gebildeten am Abiturientenexamen hängen und mit ihm stehen und fallen, dann stünde es wahrlich schlimm um sie; und darum meine ich zeigen diejenigen ein besseres Vertrauen zu der inneren Kraft der Religion, welche die Religionsprüfung leichten Herzens daran geben und auch hier vor allem einen besseren Unterricht verlangen. Denn darin bin ich mit Herrn Pastor von Bodelschwingh vollkommen einverstanden: mit dem Religionsunterricht auf unseren Gymnasien sieht es vielfach „sehr traurig aus". Und ich will ihm auch den Grund sagen, warum: weil man dieses Fach nicht behandelt und ansieht wie die anderen alle, sondern weil man etwas ganz Besonderes von ihm erwartet, diesem Doppelzweck entsprechend dann auch einen zwiespältigen Unterrichtsbetrieb oscillierend und intermittierend eintreten läßt und schon durch die Übertragung der Revision an Nicht-Schulmänner zeigt, daß man an diesem Punkte andere als rein pädagogische Tendenzen und Gesichtspunkte walten lassen will.

Nun aber noch die Hauptkrux der Abiturienten, das Geschichtsexamen. Zweierlei wurde hierbei zur Erleichterung beschlossen. Einmal soll sich die Prüfung nur auf das Pensum der Oberprima beschränken: das gilt für alle Fächer, also in erster Linie auch für das der Geschichte; demnach würde künftig jedenfalls die alte Geschichte als Prüfungsgegenstand gänzlich in Wegfall kommen. Somit soll in einem humanistischen Gymnasium, dessen erste Aufgabe die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ist, der abgehende Schüler am Schluß eines neunjährigen Kursus nicht zeigen können, ob und wie weit er historisch mit demselben bekannt und vertraut ist. Das ist eine Ungeheuerlichkeit, die sich einfach nicht dekretieren läßt; und die Folge wird sein, daß man nun eben im Zusammenhang mit der klassischen Lektüre in alter

Geschichte prüft; und das ist vielleicht auch das Richtige und wird ohnedies den Wünschen der Konzentrationstheoretiker entsprechen.

Zum zweiten aber soll, wie in der Religion so auch in der Geschichte „im Falle guter Klassenleistungen von der Prüfung dispensiert“ werden. Das wird zwar das Examen abkürzen, aber die Vorbereitung darauf nicht erleichtern, da doch auch hier keiner zum voraus mit Bestimmtheit weiß, ob er unter die Zahl der zum Dispens Prädestinierten gehört. Und dann fürchte ich bei allen solchen Dispensationen — den Schulrat. Wenn dieser zugleich, spürbar oder unspürbar, die Anstalt revidieren soll, so ist es für den Geschichtslehrer schlimm, wenn er immer nur seine minderwertigen und mittelmäßigen Schüler präsentieren darf. Und endlich gerade diese Mittelmäßigen brauchen die Erleichterung am meisten; ihnen legt man nun vor ihren mit glänzendem Gedächtnis begabten und vielleicht nicht einmal sonderlich fleißigen Mitschülern eine Extralast auf und zeigt ihnen damit ausdrücklich, daß es schief steht und daß es sich bei ihnen um Sein oder Nichtsein handelt: ist das gerecht und billig? ist das menschenfreundlich und human? Nein, man lasse es auch für das Geschichtsexamen beim Alten, beim Obligatorischen, sorge aber für ideale Schulräte; dann wird es auch hier in kurzem heißen:

Und die Furchterscheinung ist entfloh'n.

Zwölfte Vorlesung.

Lehrerbildung und Lehrerstellung. — Schluß.

Meine Herrn!

Sie kennen nachgerade mein ceterum censeo: guter Unterricht, gute Lehrer! das ist es, was uns immer neu Not thut. Mit dem Tod oder der Pensionierung des letzten schlechten und unzulänglichen Lehrers würden die berechtigten Klagen über unsere höheren Schulen sämtlich verstummen, und man könnte mit souveräner Verachtung dem freilich nie verstummenden Gerede thörichter Eltern seinen Lauf lassen. Aber daß es schlechte Lehrer und in Folge dessen auch schlechten Unterricht und berechtigte Klagen über unser Schulwesen gibt, das wissen wir alle, und darum ist eine viel ventilierte und wohl auch Ihnen auf den Lippen schwebende Frage die: wie machen wir unsere künftigen Lehrer an höheren Schulen zu tüchtigen Lehrern? wie bilden wir sie richtig aus und vor?

Diese Frage ist eine doppelte: einmal die nach der wissenschaftlichen und zum zweiten die nach der pädagogischen Ausbildung der künftigen Lehrer. Unter den der Berliner Konferenz vorgelegten Fragen findet sich die erste, die zweite fehlt. Der Grund dieser Lücke ist nicht schwer zu entdecken: Preußen hatte erst wenige

Monate zuvor die pädagogische Frage praktisch zu lösen gesucht durch die Einrichtung des sogenannten Seminarjahrs; da mochte es der Schulverwaltung nicht passen und nicht bequem sein, sich schon wieder darein reden zu lassen und eine Kritik dieses kaum erst Eingeführten zu provozieren, und so beschränkte sie sich auf die Frage: „welche Änderungen sind bezüglich der wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen erforderlich?“ Uns kann das nicht genügen, wir haben zu der gewünschten kritischen Enthaltsamkeit keinen Grund; und so behandle ich die beiden Fragen der Lehrerbildung, sowohl die nach der wissenschaftlichen als die andere, im Augenblick jedenfalls brennendere Frage nach der pädagogischen Vorbildung, lasse aber natürlich aus Höflichkeit der in Berlin erörterten ersten Frage auch hier den Vortritt.

Dabei kann ich nun nicht verschweigen, daß die Verhandlungen über diesen Gegenstand sehr wenig auf der Höhe gestanden und nicht eben reich an hervorragenden Gedanken und Ideen gewesen sind. Auch hiefür ist das Warum ohne weiteres klar und damit auch die Entschuldigung für die Konferenz gegeben. Die Gymnasialreform verwandelt sich an diesem Punkte in eine Universitätsreform, und diese ist in mancher Beziehung eine recht heikle Sache. Ich habe schon zu Anfang darauf hingewiesen, daß diese letztere unmittelbar hinter der uns beschäftigenden Schulreform steht, und ich bin mit vielen meiner Kollegen überzeugt, daß sie über kurz oder lang kommen und zu einer „Frage“ werden wird. Denn ich glaube weder an die Unfehlbarkeit des Universitätsprofessors noch an die Unverbesserlichkeit des Universitätsunterrichts. Die Reformbedürftigkeit dieses letzteren liegt darin, daß die Universitäten oder doch einzelne Lehrer derselben über der einen Aufgabe, die Wissenschaft zu pflegen und junge Gelehrte für ihren Dienst heranzuziehen, vielfach die andere vergessen, dem Staat brauchbare Beamte auszubilden. Die Schwierigkeit einer Reform aber besteht darin, daß bei einer von oben und von außen her verstärkten Betonung dieser zweiten Seite alsbald nicht nur die erste, sondern auch noch ein Anderes mit in Gefahr gerät, die Lehrfreiheit der Universitäten;

und doch ist diese unser, nein unseres ganzen deutschen Volkes Palladium, das wir uns nicht rauben lassen dürfen, sie ist die Luft, in der unsere Hochschulen allein gedeihen können. Dagegen scheint mir nicht in gleichem Maße unantastbar die Lernfreiheit der Studenten, die für viele in eine Freiheit des Nichtlernens ausartet. Freilich ist auch diese Seite der allgemeinen akademischen Freiheit ein Gut und ein Segen, und was gewöhnlich dagegen vorgebracht wird, ist meist ebenso unverständig als böswillig. Denn auch hier gilt noch einmal und erst recht das schon wiederholt zitierte Wort Herbarts: es müssen Jünglinge gewagt werden, um Männer zu werden. Eben deshalb darf auch hier die Beschränkung nicht von außen kommen, sondern muß aus dem Unterrichtsbetrieb der Universitäten selbst herauswachsen. Und dazu sind wir — und in ganz besonders bevorzugtem Maße wir hier in Straßburg — durch die Einrichtung von wissenschaftlichen Seminarien nachgerade für alle Fächer und Fakultäten auf dem besten Wege. Nur stehen wir erst am Anfang dieser Entwicklung. Aber deutlich ist doch schon für jeden, der sehen will, wie wir dadurch allmählich einer erheblichen Umgestaltung des ganzen Universitätsunterrichts entgegengehen, bei welcher der Student, was er an Lernfreiheit wohl immer mehr einbüßen wird, an Förderung für seine Studien reichlich gewinnen muß. Aber wie gesagt, auch hier nichts Gewaltsames und nicht von außen, sondern organisch sich entwickelnd von innen heraus!

Dies ein paar Gesichtspunkte über Schwierigkeiten einerseits, Entwicklungsmöglichkeiten andererseits, die hier in Betracht kommen; zugleich aber die ausdrückliche Verwahrung, als ob ich eine so schwierige und vielverzweigte Sache wie die Frage der Universitätsreform hier gelegentlich und nebenbei abthun zu können glaubte; ich hätte ja sonst mit der am meisten brennenden Ferienfrage beginnen müssen. Ich wollte hiermit vielmehr nur auf Lücken hindeuten, die die Konferenz auch in der Behandlung und Beantwortung dieser Frage unausgefüllt gelassen hat. Zunächst nämlich erklärte sie ausdrücklich, daß „grundsätzliche Änderungen bezüglich der wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen nicht erforderlich

seien und sich die Universitäten und ihre Bildungsmittel dafür bisher als ausreichend erwiesen haben"; dann aber kommt ein Wunsch: „es empfiehlt sich, durch Aufstellung hodegetischer Studienpläne den Studierenden die erforderliche Anweisung zu geben". Hodegetische Studienpläne —, schon das veraltete, für unsere Zeit kaum mehr verständliche Wort zeigt den rückständigen Geist, aus dem dieser Vorschlag herausgeboren worden ist: eine gedruckte, auf Jahre hinaus giltige Vorschrift über das, was der Student hören und lesen, wie er seine Studien einrichten soll, das heißt doch nichts anderes, als — die Konferenz erklärt: wir, die wir für die Gymnasien soeben freie Bewegung und möglichst individuelle Gestaltung verlangt haben, wir zwingen dagegen die Universitätsstudien unter das harte Joch einer von oben her dekretierten Schablone; denn die Unterrichtsverwaltung soll „die Sache in die Hand nehmen". Und diese Schablone würde zunächst der Individualität des Hochschullehrers Gewalt anthun; denn von ihm erwartet man, daß er „den Plänen entsprechend" lehre und lese. Sie würde weiter die Lernfreiheit des Studenten auf ein Minimum reduzieren; denn von ihm erwartet man, daß er die vorgeschriebenen oder sagen Sie meinetwegen euphemistisch: die „behördlich empfohlenen" Vorlesungen womöglich der Reihe nach höre, gleichgiltig ob es seinen Neigungen und Wünschen entspricht, die in dieser Beziehung oft ganz berechtigt sind. Endlich aber müßte diese Einrichtung das Niveau unserer Universitätsstudien erheblich herabdrücken; denn die staatlich approbierte Hodegetik könnte doch nur das unerläßliche Minimum des zu Hörenden und zu Lesenden feststellen und würde damit dem Studenten den Weg zeigen, auf dem er gerade noch sein Ziel erreichen könnte, würde ihm dieses sozusagen bei einem bestimmten Leistungsminimum garantieren. Ein solches Studieren nach der Schablone, meine Herrn, davon wollen wir auf der Hochschule nichts wissen, und deshalb wollen wir uns die geheimrätlichen hodegetischen Studienpläne im Interesse von Professoren und Studenten ganz energisch vom Leibe halten. Was aber durch jenen Vorschlag erreicht werden soll, die neuerdings auch von

Martin Kähler geforderte wirklich notwendige Anweisung, wie der Student seine Studien einzurichten habe, auch das darf nicht von außen und nicht von oben her, sondern muß von innen heraus kommen; und auch hiezu sind wir durch unsere Seminareinrichtungen auf dem besten Weg, freilich erst auf dem Weg, erst am Anfang einer sich weiter entwickelnden Institution; das Tübinger Stift mit seinen „Repetenten" und seinen Semesterprüfungen mag uns zeigen, in welcher Richtung sich dieselbe etwa weiter bilden ließe.

Glücklicher Weise hat die Konferenz neben jenem einen ganz verfehlten und unpraktischen Beschluß auch noch einen zweiten Wunsch ausgesprochen, der auf ein wirkliches Reformbedürfnis wenigstens hindeutet: daß „seitens der Universität insbesondere auch für allgemeinere zusammenfassende Vorlesungen über bestimmte Wissensgebiete gesorgt werden" möchte. In diesem Wunsch liegt ein freilich sehr zahmer Protest dagegen, daß sich der Universitätsunterricht nicht allzusehr in Spezialitäten verlieren solle. Wir alle kennen diesen Zug unseres wissenschaftlichen Betriebs, sich immer mehr zu spezialisieren und sehen, wie sich dieses Spezialistentum auf unseren Hochschulen vielfach in Vorlesungen und Seminarübungen, in Doktordissertationen und Staatsprüfungen auf Kosten der allgemeinen und zugleich einer umfassenden Fachbildung breit macht. Hiegegen wird eine künftige Universitätsreform ganz im allgemeinen Abhilfe suchen müssen. Wie es aber auf unsere höheren Schulen und deren Lehrer wirkt, das sage ich Ihnen am besten mit den Worten meines Vorgängers Laas. „Die Ausbildung unserer Gymnasial- und Mittelschullehrer", heißt es in dessen litterarischem Nachlaß, „läßt auch sehr zu wünschen übrig. Sie sollen selbst später eine allgemeine, organisch zusammengehörige Bildung begründen helfen und sind sehr häufig selbst nur sehr beschränkten Blickes und auf kleine und kleinste Abschnitte der wissenschaftlichen Arbeit zugeschnitten. Hunderte von jungen Leuten werden Jahr aus Jahr ein an spinösen, aber vom Standpunkte einer nüchternen, geistigen Nationalökonomie verlorenen Untersuchungen über philologische und historische Mi-

nutien und Abgelegenheiten beschäftigt: man bildet sie zu Unterarbeitern und Handlangern an der Spezialforschung, aber nicht zu einsichtsvollen, wohl orientierten Erziehern aus. So nützlich es für den künftigen Gymnasiallehrer sein mag, zumal wenn er in den oberen Klassen unterrichten soll, seine Kraft auch an einer zweckmäßig abgegrenzten Untersuchung zu üben und von der wissenschaftlichen Forscherarbeit eine selbstthätige Einsicht zu erhalten, so darf daneben doch die Ansammlung tüchtiger Kenntnisse und die Ausbildung pädagogischer Fertigkeit nicht wie bisher verabsäumt werden. Naturen, die nur für Mittelschulen oder Mittelklassen der Gymnasien taugen, mit sogenannten Doktordissertationen zu befassen, dürfte schlechterdings unrätlich sein. Die Folge des jetzigen Betriebs, der, um mit den euphemistischen Worten eines Prüfungsreglements zu reden, dem Trachten nach einem breiten encyklopädischen Wissen nicht Vorschub leistet und ein auf ein engeres Gebiet beschränktes Studium höher anschlägt, ist in den Schulen die, daß fast alle jungen Lehrer zunächst, sehr viele immer, ihre dünnen Virtuositäten spielen lassen, und daß die Schüler, welche nach einer grundlegenden, fruchtbringenden, wohlverknüpften Allgemeinbildung lechzen, in verschiedene Spezialfächer auseinandergezogen und großenteils mit unzusammenhängenden Brocken und Notizen gespeist werden". Und doch liegt auf der Hand, daß der künftige Gymnasiallehrer, um in seinem Unterricht aus dem Vollen schöpfen zu können, das Ganze seiner Wissenschaft überschaut und das inhaltlich Wertvolle derselben kennen gelernt haben muß, und daß es deshalb beispielsweise nicht genügt, an einigen entlegenen Schriftstellern in die kritische Methode eingeführt worden zu sein; und ebenso muß der, der an oberen Klassen in freiem, philosophischem Geiste den Unterricht erteilen soll, über sein Fach hinaus geblickt und sich gründlich umgesehen haben auf den Gebieten der Philosophie und der deutschen Litteratur. Hier zeigt sich uns zugleich noch der tiefere Grund jenes Mißtrauens gegen das Fachlehrersystem und der Bevorzugung des Klassenlehrers, wovon früher die Rede war: der eine gilt — ob mit Recht oder Unrecht — sozu-

sagen als Vertreter des Spezialistentums in der Schule, in dem andern sieht man den allgemeiner Gebildeten mit weiterem und freierem Blick, wie er in der Schule notwendig ist. Es ist aber, wie wir jetzt sehen, nicht sowohl ein Streit um zwei Prinzipien, als vielmehr eine Frage der richtigen wissenschaftlichen Aus- und Vorbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen. Sie ist auf der Konferenz angetippt, aber in ihrer umfassenden Bedeutung bei weitem nicht gewürdigt worden.

Und ebenso wurde ein anderes kaum gestreift, was doch gerade für diese ganze Frage der wissenschaftlichen Vorbildung der Lehrer von besonderer Wichtigkeit gewesen wäre, — die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Diese, wie sie für Preußen durch die Verfügung vom 5. Februar 1887 festgesetzt worden ist, halte ich nämlich für wenig gelungen und gerade nach jener Richtung hin für vielfach unheilvoll wirkend. Ich will nicht noch einmal davon reden, daß ich hier wie beim Abiturientenexamen, ja hier natürlich noch mehr, die Prüfung in der Religionslehre als einem Fache der allgemeinen Bildung für durchaus verfehlt ansehe: ich halte dies lediglich für einen Akt der Konnivenz gegen eine Phrase, gegen die Phrase vom christlichen Staat, und sehe darin fürs zweite geradezu eine Gefahr für die Religiosität und Moralität der jungen Leute, was nach dem früher Gesagten ohne weitere Begründung verständlich sein dürfte.

Es sind vielmehr drei andere Punkte oder Seiten der Prüfungsordnung, die mir Anlaß zu Bedenken geben. Da ist zuerst die beim Erscheinen der Ordnung von 1887 mit besonderer Freude begrüßte Freiheit in der Wahl der Prüfungsfächer: in dieser Möglichkeit ganz willkürlicher Kombinationen (ich kenne die beiden Beschränkungen dieser Freiheit in § 10 natürlich wohl) liegt sozusagen das offizielle Anerkenntnis jenes eben beklagten Spezialistentums in dem wissenschaftlichen Betrieb unserer Hochschulen. Isolierte Fächer in beliebiger Zusammenstellung, eine Kombination von vier Atomen, kein zusammengehöriges organisches Ganzes, das ist das im Examen konstatierte Resultat der Universitätsbil-

dung. Ich gebe gerne zu, daß die württembergische Prüfungs-Ordnung, wornach jeder klassische Philologe sich neben Griechisch und Lateinisch auch in Deutsch und Geschichte examinieren lassen muß, für die wissenschaftliche Durchbildung der Kandidaten des höheren Lehramts nicht ohne Bedenken ist und der gelehrten Fachbildung leicht Eintrag thun kann; aber für den Beruf und die Aufgabe des künftigen Lehrers ist sie der freien Auswahl des preußischen Reglements durchaus vorzuziehen; und daher wäre doch der Versuch zu machen, ob man nicht die beiden Systeme einander nähern und in geistreich gedachter Weise mit einander verbinden könnte.

Das Zweite, was mir an dem Reglement mißfällt, sind die Bestimmungen über die Abstufung der Lehrbefähigung. Dieselbe hat „in den einzelnen Fächern drei Stufen, für die unteren, die mittleren, die oberen Klassen", je bis Quarta, bis Untersekunda, bis Oberprima einschließlich. Das ist nun aber nichts anderes als eine Metabasis eis allo genos. Die wissenschaftliche Prüfungskommission kann doch nur die wissenschaftlichen Leistungen der Kandidaten begutachten, nicht aber kann sie die Lehrbefähigung derselben und vollends nicht in dieser Abstufung konstatieren. Persönlich nicht —; denn die Universitätsprofessoren haben von dem, was auf diesen verschiedenen Schulstufen gelehrt wird und für den Unterricht in den genannten Klassen erforderlich ist, im allgemeinen keine oder nur eine sehr unbestimmte Vorstellung und richten demgemäß ihre Prüfung gar nicht nach diesen Gesichtspunkten ein. Aber es ist auch sachlich ein Unding; denn die Lehrbefähigung hängt doch nicht ausschließlich von den Kenntnissen und den wissenschaftlichen Leistungen der Kandidaten ab. Ein grundgelehrter Philologe oder Mathematiker ist unter Umständen völlig untauglich zum Unterricht in oberen Klassen; die Formulierung seines Zeugnisses gibt ihm aber ein Anrecht auf denselben, und so entstehen dann jene peinlichen Konflikte zwischen der besseren Einsicht des Direktors und dem Wortlaut des Zeugnisses, die je nach der Lösung, die sie finden, entweder die Schule schädigen oder den Betroffenen bitter machen und entmutigen.

Damit hängt endlich noch ein Drittes zusammen, der — ich kann es nicht anders nennen — der Unfug der Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen. Nicht von der Höhe der gesamten wissenschaftlichen Bildung und Durchbildung, sondern wesentlich von der Summe der einzelnen Fächer hängt die Höhe des Zeugnisses ab, und daher nun die Möglichkeit, in wiederholten Anläufen und Nachprüfungen das Zeugnis zu ergänzen und zu erhöhen. Deshalb dann mit Notwendigkeit auch die Anschauung, daß die Wissenschaft ein Aggregat und ein Quantum sei; sie nimmt der junge Mann von der Staatsprüfung, wo sie offiziell in Geltung steht, mit hinüber in die Schule, und hier läßt er sie nun auch seinerseits auf die Beurteilung seiner Schüler und die Gestaltung ihrer Zeugnisse einwirken. Und da wundert man sich dann über die ziffermäßige und statistische Ausrechnung der Noten und ihre mechanische Verwertung für die Versetzung von einer Klasse zur andern. Und fürs zweite, in einer Zeit, wo der angehende Lehrer alle Kraft und Zeit auf seinen Unterricht und auf die zu erlernende Kunst des Unterrichtens, auf die methodische Gestaltung der von ihm zu lehrenden Fächer, auf Vorbereitung und Korrektur verwenden müßte, denkt der von seinem Zeugnis nur halb befriedigte junge Mann an nichts als an Ergänzung und Erweiterung, studiert in Eile noch ein Nebenfach für mittlere Klassen und vernachläßigt darüber die lebendige Klasse, die er vor sich sitzen hat und unterrichten soll, in unverantwortlicher Weise.

Von alle dem war auf der Konferenz nicht die Rede; und doch sind das brennende, der Reform dringend bedürftige Zustände und Einrichtungen, die ihre Schatten nach rückwärts auf die Universitätsstudien und nach vorwärts in die Schule hineinwerfen, dort zur Jagd auf Nebenfächer und damit zu einem ungründlichen es sich möglichst leicht Machen verführen (man sucht sich natürlich das leichteste Fach und den tolerantesten Examinator heraus), und hier der Schule die Frische und die Freude des kräftigen Anfangens rauben und den Direktor an einer rationellen Ver-

teilung des Unterrichts an die richtigen Menschen vielfach hemmen und hindern.

Was die Konferenz sonst noch über die wissenschaftliche Ausbildung der künftigen Lehrer beschlossen hat, war von minderem Belang und kann deshalb hier übergangen werden. Wir aber wenden uns nun der von ihr nicht behandelten Seite, der pädagogischen Vorbildung derselben zu. Zunächst die allgemeine Vorfrage: ist eine solche überhaupt nötig und nützlich? Ich glaube nicht, daß diese Frage jemals verneint worden wäre, wenn nicht das berechtigte Verlangen nach einer pädagogischen Vorbereitung und Anlernung alsbald übertrieben und dieselbe unglückseliger Weise sofort in die engen spanischen Stiefel einer Schablone, in den Formalismus der Herbart'schen Pädagogik eingeschnürt worden wäre. So haben die Gegner die Sache und die zufällige Form der Sache vielfach mit einander verwechselt und haben mit den Bedenken, die sie dagegen vorbringen, so wie sie im Augenblick betrieben wird, ja nur allzu sehr Recht. Fürs erste nämlich machen sie geltend: Unterrichten sei eine Kunst, die Kunst aber sei nicht lehrbar, sei Sache des angeborenen Genies oder Talents, und überdies gehöre wie zu allem künstlerischen Thun so auch zum Werk des Erziehens und Unterrichtens eine gewisse Naivetät und Unbewußtheit, die durch pädagogisches Schulen und künstliches Machen nur gestört und zerstört werden müßte. Und fürs zweite fürchten sie ein weiteres Umsichgreifen des Uniformierens und Schablonisierens, wenn durch einen imponierenden Instruktor den angehenden Lehrern ein bestimmtes und besonderes Gepräge aufgedrückt und sie durch ihn in die Enge eines einzelnen und dazu noch von Haus aus schon stark formalistischen pädagogischen Systems gebannt würden.

Beides enthält prinzipiell einen richtigen Kern, ist aber nicht die ganze Wahrheit und übersieht doch allerlei andere Seiten. Zunächst ist gegen das erst Eingewendete zu sagen, daß nicht alle Lehrer pädagogische Genies oder, um mich bescheidener auszudrücken, daß manche für ihren Beruf von Natur nicht beson-

ders veranlagt sind: für sie ist dann doch, da von innen heraus wenig oder nichts kommen kann, eine äußere Stütze und Anleitung immerhin etwas und besser als nichts. Und weiter, auch der Künstler muß für seine Kunst gar manches lernen, die äußeren Regeln der Technik erfindet nicht jeder wieder neu; freilich kommt der Geist und die Begeisterung nur aus der inneren Lebensquelle, das Beste muß also allerdings jeder von sich aus dazu mitbringen und geben; aber die Form ist eine traditionelle und darum lehrbar; und so hat auch der gut veranlagte Lehrer zuerst allerlei Handgriffe zu lernen. Was aber jenen zweiten Einwand betrifft, so meine ich: je bedeutender die Persönlichkeit des Instruktors ist, desto mehr wird er auch den Kandidaten Freiheit und Selbständigkeit, wird ihnen ihre Individualität möglichst unverkümmert lassen und ihnen nur die Bahn und die Form zeigen, auf und in welcher dieselbe sich entfalten und ihr Bestes leisten kann. Und wenn das Herbart'sche System als eine Gefahr dagegen ins Feld geführt wird, so haben wir ja alle das Recht, dasselbe zu bekämpfen und uns seiner Umschnürung zu erwehren; und wir, die wir seinen Formalismus für gefährlich halten, werden, wie wir das Recht haben, uns auch der Pflicht dieses Kampfes bewußt bleiben. Nur darf keine Begünstigung eines solchen bestimmten Systemes von oben her stattfinden, wie das allmählich sei es auch nur durch amtliche Hinweisung auf besonders geistvolle Vertreter dieser Richtung den Anschein gewinnt; selbst der Schein davon ist strengstens zu meiden und den einzelnen pädagogischen Instruktoren völlig freie Hand zu lassen.

Unter solchen Kautelen und mit dem vollen Bewußtsein dessen, was sie leisten und des vielen, was sie nicht leisten kann, bin nun auch ich für eine pädagogische Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen. Dazu war bis vor kurzem einzig nur das Probejahr bestimmt. Aus zwei Gründen aber hat dasselbe nicht geleistet, was man von ihm hoffte und erwartete. Einmal wurden aus finanziellen Gründen die Probekandidaten vielfach sofort als billige Lehrer angesehen und verwendet, und darüber ging der eigentliche Zweck ihrer Ausbildung in die Brüche. Fürs

zweite aber hatten die Direktoren, namentlich in großen Anstalten, keine Zeit, oft auch keine Lust und zuweilen wohl auch nicht die Fähigkeit, sich der jungen Leute anzunehmen und ihre Heranbildung in die Hand zu nehmen, und so beschränkten sie sich vielfach auf ein paarmaliges Hospitieren und auf gelegentliche Bemerkungen über Einzelheiten, im allgemeinen aber beruhigten sie ihr Gewissen mit einem Gedanken von sehr zweifelhafter Richtigkeit, daß der Mensch am besten schwimmen lerne, wenn man ihn ins Wasser werfe. Weil sich nun Angesichts dieses laissez aller, laissez faire Mißstände herausgestellt haben, so hat man in Preußen seit Ostern 1890 das sogenannte Seminarjahr eingeführt, das dem Probejahr vorangeht und im wesentlichen darin besteht, daß bestimmten Anstalten je sechs Kandidaten zugewiesen werden, mit der Verpflichtung, dieselben „mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen". Allwöchentlich planmäßig geordnete pädagogische Besprechungen, weiterhin Referate und schriftliche Arbeiten über pädagogische Fragen, Hospitieren in den Unterrichtsstunden der Anstalt, vom zweiten Vierteljahr an eigene „unterrichtliche Versuche nach besonderer Anweisung" und endlich Beteiligung an dem Leben der Schule überhaupt, das ist das Pensum dieses neu eingerichteten seminaristischen Kurses.

So richtig erdacht diese Verordnung sein mag, im Einzelnen enthält sie doch manche Mißgriffe; dahin gehört vor allem die Bestimmung, daß die jungen Leute im ersten Vierteljahr nicht selbst unterrichten sollen, sondern lediglich auf Hospitieren und Zuhören beschränkt werden. Das ist unerträglich und zwar gerade für diejenigen am unerträglichsten, welche Genie und Herz, Lust und Liebe für den von ihnen gewählten Beruf haben. Und dann weiß man doch, daß es auf der Welt kaum etwas Langweiligeres giebt, als im Unterricht zu hospitieren; diese Langeweile aber verhängt man nun systematisch über den angehenden Lehrer, fast als wollte man ihm seinen Beruf gleich von vorne herein gründlich entleiden.

Endlich lernt doch natürlich nur derjenige aus fremdem Unterricht etwas, der gleichzeitig und zuvor schon selbst auch unterrichtet hat und daraus entnehmen kann, wo die Schwierigkeiten und die Fehlerquellen ihren Sitz haben. Oder sollen etwa die jungen Herrn am Unterricht des Direktors und der ältern Kollegen pädagogische Kritik üben lernen? das wird doch nicht die Meinung sein.

Allein solche Mißgriffe der ersten Einrichtung lassen sich ja kurzer Hand beseitigen. Jedoch ein anderes bleibt, und darin besteht die Schwierigkeit, die richtigen Leiter für solche Gymnasialseminarien in genügender Anzahl zu finden. Wenn die meisten Direktoren schon bisher mit einem oder zwei Probekandidaten nichts Ordentliches angefangen haben oder anzufangen gewußt haben, sollten sie es nun auf einmal mit sechs anders und besser machen? Preußen braucht ungefähr 80 solcher Seminarien: ist anzunehmen, daß sich eine ausreichende Anzahl von geeigneten Persönlichkeiten finde, die, wie es in der Verordnung heißt, „Interesse für die hochwichtige Aufgabe, besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, hervorragende Lehrerfolge“ in ihrem Fache aufzuweisen haben? Ich glaube, man wird vorläufig zufrieden sein müssen, wenn man zunächst einmal statt achtzig deren zehn findet; denn gerade zu der Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik hatten Direktoren und Oberlehrer seither weder äußerlich noch innerlich Anlaß und Aufforderung. Was wird aber dann aus den siebenzig anderen Seminarien werden? wird der Aufenthalt in einem schlecht und unzulänglich geleiteten Seminar den jungen Leuten nicht weit mehr Schaden als Nutzen bringen?

Macht mich aber die Personenfrage gegen die Ausführbarkeit der ganzen Maßregel bedenklich, so erhebe ich endlich noch Einsprache gegen die neue Einrichtung von dem Prinzip der Gerechtigkeit aus. Ich kann es weder sozialpolitisch noch moralisch für einen Gewinn ansehen, wenn das Studium immer mehr verteuert und finanziell belastet und dadurch immer mehr zu einem Privilegium

der Reichen gemacht wird. Das bringt von vorne herein einen protzigen Geist in unser Beamtentum, und das verbittert auf der andern Seite die ärmeren Klassen mit Recht, wenn sie sehen, wie ihnen oder vielmehr ihren begabten Söhnen das Aufsteigen in die höheren Schichten immer mehr erschwert, geradezu unmöglich gemacht wird. Und ein Schritt weiter auf diesem abschüssigen Wege, der nicht zum sozialen Frieden führt, ist auch diese Einführung des Seminarjahrs, die ja nichts anderes bedeutet als die Hinzufügung eines weiteren Studienjahrs für die künftigen Lehrer, so daß mit Militärjahr, Seminarjahr und Probejahr die Studienzeit für sie nun auf mindestens sechs Jahre ausgedehnt ist; und das ist entschieden zu viel.

Wenn wir uns aber für diese Neueinrichtung nicht zu erwärmen vermögen und wenn doch für die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen etwas geschehen soll, was vermag ich denn dann an die Stelle des Abgewiesenen zu setzen und Ihnen positiv vorzuschlagen?

Die wissenschaftliche Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen ist Sache der Universitäten, warum nicht auch die pädagogische? Zweierlei wird dagegen geltend gemacht: einmal die Aufgabe der Universität sei eine ausschließlich wissenschaftliche, die Praxis und die Einführung und Anleitung zur Praxis sei nicht ihre Sache; und fürs zweite, der eine Zweck würde den andern beeinträchtigen; der Student habe mit dem Studium seiner Fachwissenschaft genug zu thun, man dürfe ihn nicht mit praktischen Übungen belasten, er könne nicht auch noch einen Teil seiner Studienzeit dafür erübrigen. Mir scheint der erste Einwand sehr kurzsichtig sich zu bornieren auf die engen Schranken einer einzigen, der philosophischen Fakultät, während doch jenseits derselben die Mediziner uns zeigen, wie die Universität praktisch schult und bildet, ohne damit ihrer Würde etwas zu vergeben, und man weiß, wie gerade in ihren Kreisen das Verlangen nach einer noch intensiveren Anleitung zur praktischen Ausübung des ärztlichen Berufs besteht; denn, sagt

man, hier handelt es sich um Leben oder Tod derer, die dem jungen Arzt in die Hände fallen, und deshalb muß der Mediziner, wenn er die Hochschule verläßt, für seine verantwortliche Aufgabe tüchtig geschult und vorbereitet sein. Und auch die Theologen handeln, nur in viel bescheidenerem Umfang und Maß, in ihren katechetischen und homiletischen Übungen nach denselben Grundsätzen. Und nur für den künftigen Lehrer, dem zwar nicht das leibliche, aber das geistige Leben der nächsten Generation anvertraut werden soll, hält man solche praktischen Übungen auf der Hochschule — ich weiß nicht, ob für unnötig oder für unmöglich oder für unwürdig, und sieht darin eine Art von Degradation, ein crimen laesae majestatis gegen die Heiligkeit und Unbeflecktheit der Wissenschaft! Nein, jene Beispiele zeigen deutlich, daß ein prinzipielles Hindernis seitens der Universität der praktisch-pädagogischen Ausbildung der Lehrer nicht im Wege steht; auch Kähler's beachtenswerte Ausführungen haben mich nicht vom Gegenteil zu überzeugen vermocht.

Aber vielleicht entscheidet gegen sie der zweite, opportunistische Gesichtspunkt, daß auf der Hochschule die dazu nötige Zeit nicht vorhanden und herauszuschneiden sei. Nun erkenne ich das Berechtigte dieses Einwands durchaus an und will zugeben, daß das wissenschaftliche Studium durch die Rücksicht auf die künftige Praxis nicht beeinträchtigt werden darf. Aber ist das unvermeidlich? und heißt es nicht vielleicht auch hier: das Eine thun und das Andere nicht lassen? Oder konkret ausgedrückt: läßt sich diese praktische Ausbildung, soweit sie die Universitäten in die Hand zu nehmen hätten, nicht so maßvoll und einfach gestalten, daß der Hauptzweck des wissenschaftlichen Fachstudiums, der durchaus im Vordergrund stehen und Hauptsache bleiben muß, darüber nicht zu kurz kommt? Und das möchte ich, nachdem ich auch meinerseits diese Frage nicht zu allen Zeiten gleich beantwortet, sondern längere Zeit hin und her gezweifelt und geschwankt, fremde Einrichtungen mir angesehen und selbständig experimentiert habe, schließlich doch bejahen. Ich glaube man kann die praktischen Übungen in die gewöhnliche Studienzeit von acht bis neun

Semestern so einschieben, daß sie erfolgreich auf die Berufsthätigkeit vorbereiten, dem Studenten keine nennenswerte Mehrarbeit auflegen und die wissenschaftliche Seite seines Studiums in keiner Weise beeinträchtigen.

Ich will in aller Kürze skizzieren, wie ich mir die Gestaltung einer solchen praktischen Vorbildung auf der Universität denke. In den vier letzten Semestern würde dieselbe je eine wöchentliche Übung von zwei Stunden für sich in Anspruch nehmen, etwa in folgender Weise angeordnet und verteilt: im ersten Semester, in welchem am besten gleichzeitig die übliche Vorlesung über Geschichte der Pädagogik zu hören wäre, Übungen auf diesem Gebiet, wobei ein pädagogischer Schriftsteller — sei es nun Locke oder Rousseau, Comenius oder Herbart, und von Philologen nicht zum wenigsten auch die Schriften von Gesner oder Fr. A. Wolf — gründlich gelesen würde. Im zweiten Semester Übungen über praktische Fragen aus dem Gebiet der Didaktik, wodurch über ein bestimmtes Unterrichtsfach oder über die Aufgaben der Disziplin oder dergleichen disputatorisch Klarheit gewonnen werden soll — teils im Anschluß an ein geeignetes Lehrbuch (ich denke z. B. an Willmanns Didaktik oder an Schillers Pädagogik) teils gestützt auf die eigene, nicht allzuweit zurückliegende Erfahrung der Teilnehmer, welche eben hierbei lernen könnten, daß man das Einseitige eines nur an einer einzigen Anstalt gebildeten Urteils zu korrigieren habe und nicht vorschnell generalisieren dürfe. Und nun im dritten und vierten Semester eigentliche Unterrichtsübungen: aber keine Übungsschule, denn wer wird seine Kinder in einen solchen Versuchstaubenschlag schicken mögen? auch keine Beteiligung am regelmäßigen Gymnasialunterricht; denn das wird sich nur in den seltensten Fällen machen lassen und müßte bei zahlreicher Beteiligung an diesen Kursen eine Störung des Schulbetriebs herbeiführen; und endlich auch nicht jedesmal ad hoc beliebig und neu herausgegriffene Jungen bald aus dieser bald aus jener Schule und Klasse, zu denen sich kein Verhältnis gewinnen läßt. Sondern das ganze Jahr hindurch müssen es dieselben

acht bis zehn Jungen sein, am besten Tertianer, die dem Leiter der Übungen und den teilnehmenden Studenten allmählich bekannt werden, so daß sich eine Art von Klassenbewußtsein und Klassenverhältnis, die Möglichkeit disciplinarischer Beobachtungen und intellektueller Beurteilung der Einzelnen herausbildet; sie werden dann, etwa am Mittwoch Nachmittag, in ihren Schulfächern und im Anschluß an das eben in der Schule Behandelte von den Studenten unterrichtet, und zwar von jedem stets in zwei aufeinander folgenden Stunden, damit er das zweite Mal gleich besser mache, was er das erste Mal verfehlt hat, und sich zugleich durch Repetition oder Veranstaltung einer kleinen schriftlichen Arbeit über das in der ersten Stunde durchgenommene Pensum überzeugen kann von dem, was die Jungen acht Tage zuvor bei ihm gelernt oder — nicht gelernt haben. Die Kritik der Komilitonen nach Entlassung der Schüler, von fest bestimmten Gesichtspunkten aus geübt, schärft den Teilnehmern den Blick für das Gute oder Schlechte einer Lektion, und der Leiter des Ganzen korrigiert seinerseits die Kritisierenden und den Unterrichtenden und weist auf die Punkte hin, auf welche es beim Unterrichten überhaupt und bei dem gerade behandelten Lehrgegenstand insbesondere ankommt.

Meine Herrn! Das alles ist nicht bloße Theorie, für heute von mir ausgeklügelt, wie man es etwa machen könnte. Sondern ich habe das persönlich versucht und erprobt, und ich glaube versichern zu können, daß sich auf diese Weise erheblich mehr als nichts erreichen läßt. Freilich bei weitem nicht genug; als fertigen Praktiker kann und soll die Universität den künftigen Lehrer nicht entlassen; die Zwischeneinrichtung des Probejahrs als der eigentlichen Vorbereitung auf die Ausübung des Berufs wird durch diese Übungen auf der Hochschule nicht entbehrlich gemacht; aber sie können die Teilnehmer doch soweit in die pädagogische Praxis einführen, daß nun das Probejahr ausreicht, vorausgesetzt, daß sich der Direktor in demselben pflichtgemäß und etwa in der intensiven Weise, wie es jetzt im Seminarjahr geschehen soll, des Kandidaten

annimmt und man ihm dazu — namentlich auch durch Einschränkung oder Abnahme des vielen überflüssigen Schreibwerks, womit er überbürdet ist, — die nötige Zeit läßt. Der Student aber wird durch so eingerichtete Übungen sicherlich nicht allzusehr mit Zeit und Kraft in Anspruch genommen, er kann sie nebenher und ohne Beeinträchtigung seines wissenschaftlichen Arbeitens und Studierens mitmachen, und an Interesse dafür fehlt es ohnedies nicht. Und ebenso kommen die Schüler gern, auch sie sind leicht für die Sache zu interessieren; und wenn als Prämie für regelmäßiges Erscheinen am Schluß des Semesters jedem ein hübsches Buch in Aussicht gestellt wird, so hat es damit ohnedies keine Not; auch wird ihr Klassenlehrer unschwer für diese Übungsstunden zu gewinnen sein und aus der Ferne seine Mitwirkung und Unterstützung gerne zur Verfügung stellen.

Schwierigkeiten macht höchstens die Frage nach dem geeigneten Leiter solcher Übungen in der Mitte der Universitätsprofessoren. Notwendige Bedingung ist, daß er längere Zeit Gymnasiallehrer gewesen sei und noch als Hochschullehrer Interesse habe für den Gymnasialunterricht. Und überdies versteht es sich von selbst, daß das Ganze auch für ihn nur Nebenfach sein darf, damit er sich bewußt bleibe, daß diese praktischen Übungen auch für den Studenten immer nur in zweiter Linie stehen; ausschließliche Professoren der Pädagogik sollte es nicht geben. Im übrigen aber ist es völlig gleichgiltig, welches Fach er daneben wissenschaftlich vertritt; daß, wie es meist der Fall ist, der Professor der Philosophie zugleich auch Vertreter der Pädagogik ist, ist weder notwendig noch wie mir scheint auch nur besonders naheliegend; ein Philologe oder Historiker, ein Mathematiker oder Neusprachler würden sich weit besser als er dazu eignen, und schwerlich würde die wissenschaftliche Behandlung ihres Faches darunter Schaden leiden. Hat man aber diese Weite und Freiheit der Wahl, so wird der geeignete Mann zur Leitung dieser Übungen sicherlich immer gefunden werden können.

Das sind meine Gedanken über die praktisch pädagogische Vorbildung der künftigen Lehrer, soweit dieselbe von den Universitäten

übernommen werden kann und soll. Ich möchte denselben dann allerdings, wie mit der Zeit auch den wissenschaftlichen Seminarübungen, in irgend einer Form einen obligatorischen Charakter verliehen wissen; und da überdies ein Aufwand von — sagen wir etwa 200 Mark, oder wenn zwei gleichzeitige Kurse nötig sein sollten, von 400 Mark im Jahr nötig wäre, so kann sie der Einzelne nicht auf eigene Faust ins Leben rufen, respektive wiederholen. Eben darum möchte ich über die Wände dieses Hörsaals hinaus den Regierungen diesen Vorschlag unterbreiten, damit wir schlimmsten Falls sagen können: wir haben euch gepfiffen und ihr wolltet nicht tanzen. Derselbe hat unter allen Umständen den Vorzug der Billigkeit, und darnach fragt ja der Staat stets zuerst; er ist durchführbar, denn wie schon gesagt, an geeigneten Persönlichkeiten und am genügenden Interesse wird es nirgends fehlen: und endlich, er ist gegen die künftigen Lehrer human und billig; denn er erspart ihnen, unter Daransetzung von wenigen Stunden in den späteren Semestern, ein volles Jahr, das Seminarjahr, das sich auf die Dauer doch nicht bewähren und halten lassen wird; und er schützt sie vor dem pädagogischen Drill und vor dem die Individualität erdrückenden Einfluß eines Seminardirektors, dem sie ein volles Jahr mit Leib und Seele verfallen sind. So etwas ist auf der Hochschule nicht möglich; dazu denke ich, meine Herrn! sind wir hin und her zu frei, zu kritisch, zu selbständig!

Um aber gute Lehrer zu haben, dazu sind noch andere Dinge notwendig als die Sorge für die richtige wissenschaftliche und praktische Ausbildung derselben. Gerade wenn das Lehren und Erziehen eine Kunst ist und wenn auch von ihm gilt: pectus facit paedagogum, wenn man mit ganzem Herzen, mit Lust und Liebe dabei sein und in seinem Beruf leben und wirken muß, um Gutes zu leisten und zu schaffen, so muß man auch mit Lust und gerne dabei sein *können*, man muß sich in seinem Beruf und in seiner Stellung befriedigt fühlen. Und doch ist eben das in den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer thatsächlich nicht mehr der Fall. Wie ein roter Faden ziehen sich durch die Konferenzverhandlungen

seitens der Vertreter des Lehrerstands die Klagen über die finanzielle und soziale Stellung desselben, und in der Litteratur über diesen Gegenstand klingt es noch viel bitterer und energischer. Vereine zur Hebung des Standes sind gegründet, Petitionen an Behörden, Landesfürsten und Parlamente gerichtet worden, und eine allgemeine Unruhe und Gährung, eine Stimmung der Unzufriedenheit und der Verbitterung hat sich allmählich des ganzen Standes bemächtigt.

Die Berechtigung dieser Klagen und dieser Mißstimmung steht für jeden billig Denkenden außer Frage, ebenso aber auch die große Gefahr, die dieser Zustand auf die Dauer in sich birgt. Der Geist des Idealismus, der unseren Lehrerstand in schlimmen Zeiten erfüllt und ihn zur Heraufführung der großen Zeit unseres Vaterlands so wacker hat mitarbeiten lassen, muß schwinden, wenn die Sorge um die materielle Existenz und die Verbitterung über unverdiente Hintansetzung das Auge trübe, den Blick unfrei macht. Und in unserer realistischen Zeit, wer wird da noch einen Beruf wählen wollen, der äußerlich so wenig Lockendes und Reizendes bietet, weder eine sorgenfreie Existenz noch eine glänzende Carrière in Aussicht stellt? Wie zur Zeit des Platon oder Sokrates schneidige Jünglinge sich darüber beraten haben, ob es anständig sei Philosophie zu studieren, so ist sich der forsche Primaner von heutzutage bei der Berufswahl darüber von vorne herein klar, daß die Carrière des akademischen Lehrers für ihn nicht vornehm genug sei. Wie ich es aber oben beklagt habe, daß durch die Verlängerung der Studienzeit den ärmeren Schichten unseres Volkes diese Carrière erschwert und verschlossen werde, so würde ich es umgekehrt beklagen, wenn sich in Folge der ungünstigen äußeren Stellung des Lehrerstands die Söhne der bessersituierten und höhergestellten Gesellschaftskreise prinzipiell davon ferne hielten, und so dem Stande die Ergänzung durch junge Leute aus gebildeten Familien mehr und mehr verloren ginge und das unser Hochschulleben vielfach übel beeinflußende Stipendien- und Benefizienunwesen gerade in den Kreisen der künftigen Lehrer besonders ungünstig sich geltend und breit machen müßte. Endlich — und das ist wohl das

Schlimmste —, diese ganze Situation treibt den Lehrerstand mit Notwendigkeit in eine Art von Kampfstellung hinein, die ihn gegen die guten und schönen Seiten seines Berufes blind macht und von den höheren und idealeren Aufgaben ab- und immer wieder diesen äußerlichen Existenz- und Stellungsfragen zuwendet; und schließlich werden sie dann in der Beurteilung von Menschen und Verhältnissen bitter und ungerecht und dadurch wird auch ihre Position nicht gebessert, ihr Ansehen und ihre Beliebtheit bei den anderen Ständen und Kreisen der Gesellschaft nicht vermehrt. Das ist alles so natürlich, aber es ist deshalb nicht minder verhängnisvoll; denn es raubt dem Lehrer die Arbeits- und Berufsfreudigkeit, es macht ihn empfindlich und nimmt ihm die Unbefangenheit im Verkehr mit anderen, es entzieht dem Einzelnen die beste Kraft und dem ganzen Stand die besten Kräfte. Eben deshalb aber, weil es so gefährlich ist und weil es darum so notwendig ist, daß unsere Lehrer zufrieden sind, damit sie gute Lehrer sein können, ist Abhilfe dringend zu heischen, thut Eile not und wäre es von den Staaten so unverantwortlich, wenn sie in einseitig fiskalischem Interesse die Sache auch jetzt wieder hängen und gehen ließen und Enttäuschung auf Enttäuschung häuften.

Wenn Sie aber fragen, wie das so hat kommen können, so wäre die Antwort darauf nicht allzuschwer zu finden; ich muß mich hier mit einem kurzen Wort der Andeutung begnügen. Einmal ist es ein historischer Prozeß. Vor 380 Jahren, zur Zeit eines Erasmus und Reuchlin, da war der Philologe der erste Mann im Staat, um den Humanismus und um die Humanisten drehte sich einen Augenblick das Interesse einer Welt. Aber gerade in Deutschland drängte die religiöse Bewegung rasch genug die Bildungsfrage aus der ersten in die zweite Stelle, und die Theologen kamen, wie sie es im Mittelalter gewesen waren, auch jetzt wieder oben auf; die Schule wurde ein Anhängsel der Kirche, der Lehrer ein Untergebener des Pfarrers; etwas von diesen geistlichen Superioritätsansprüchen glaubt man ja sogar noch aus den Reden einzelner Konferenzmitglieder herausklingen zu hören. Doch

das Rad drehte sich weiter: auf das theologische Zeitalter folgte die Vorherrschaft der Juristen und sie besteht heute noch, soweit ihnen nicht der Offizier den Rang abgelaufen hat. Die humanistischen Lehrer aber sind bei diesen Umschwüngen des Rades immer tiefer nach unten gekommen, und so ist es zuletzt auch noch den Medizinern gelungen, über sie hinaufzurücken und ihnen und der Schule gegenüber Kontrolle und diktatorische Gewalt in Anspruch zu nehmen. Auf der andern Seite aber —, wer waren vor hundert Jahren noch die Lehrer? Meistens verbummelte Studenten überhaupt oder speziell Kandidaten der Theologie, die entweder im Lehrerstand ein notdürftiges Unterkommen suchten oder vom Informationshandwerk herüber die Anwartschaft auf eine Pfarre erhofften. So war der Beruf geraume Zeit hindurch in der That ein tief stehender, „ein unehrliches Gewerbe", wie sich ein Konferenzmitglied drastisch ausdrückte. Das ist längst anders geworden; aber die Anschauung des in alle solche Dinge nur oberflächlich eingeweihten Publikums ist dieser Änderung nur langsam gefolgt, und so trifft den moralisch und wissenschaftlich hochstehenden Lehrerstand der Neuzeit das unverdiente Mißgeschick, daß er unter einer längst nicht mehr substantiierten Tradition zu leiden hat. Ja es will mir scheinen, als haben sich in gewissen patriarchalischen Sitten (ich denke z. B. an das Geschenke geben und nehmen) und in gewissen herkömmlichen Anschauungen (z. B. über das Verhältnis von Eltern und Lehrern) Reste jener früheren Zustände da und dort noch erhalten und als seien hier auch die Lehrer selbst nicht immer konsequent und vorsichtig genug in ihrem eigenen Verhalten und in der Beurteilung des Verhaltens anderer gegen sie.

Aber freilich, wenn von Schuld, nicht nur von dem Begreifen eines historisch Gewordenen die Rede sein soll, so sind hier nicht in erster Linie die Lehrer, sondern es ist vor allem der Staat und es sind ganz besonders die Juristen zu nennen. Sie, die die Gesetze machen und die Staatsgeschäfte führen, haben mit einer fast naiv zu nennenden Selbstsucht die Lehrer drunten gehalten, den Abstand zwischen sich und ihnen in der Bemessung

der Besoldungen markiert und ihnen auch die höheren Stellen im Schulwesen alle vorenthalten und für sich reserviert. In diesem letzteren aber liegt nicht nur eine kränkende Zurücksetzung des Lehrerstandes, sondern zugleich noch etwas ganz anderes Allgemeineres: es fehlt den Juristen im Durchschnitt das Herz und das Verständnis für die Schule; niemand wird ihnen das verargen, denn woher sollten sie es haben? Aber wenn dem so ist, dann muß die Schule mit Notwendigkeit unter ihrem Regiment leiden; und so sind denn auch alle für unser Schulwesen fruchtbaren Gedanken — es ist ja ganz selbstverständlich — nicht von den an der Spitze desselben stehenden Juristen, sondern von den Fachleuten, den Schulmännern ausgegangen; dagegen ist jene bureaukratisch formalistische Behandlung und Gestaltung der Schule, die wir beklagen und bekämpfen, im wesentlichen ihr Werk. So ist denn das Verlangen, daß die Schulverwaltung auch in ihren höheren Ämtern und Spitzen Schulmännern in die Hand gelegt werde, nicht nur im Interesse des Standes, sondern im Interesse der Schule selbst und ihrer gedeihlichen Entwicklung durchaus berechtigt. Und daß es möglich ist und geht, das zeigt uns das Beispiel Württembergs, wo nun seit drei Generationen — und nicht zum Schaden seiner Schulen — frühere Gymnasiallehrer erst Schulräte, dann Direktoren der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen geworden sind.

Also, um noch einmal zu der Standesfrage zurückzukehren, was Not thut und von den akademisch gebildeten Lehrern mit Recht gefordert werden kann, das ist die finanzielle Besserstellung der Lehrer, eine günstige Neuordnung ihres Avancements und die Regierung und Verwaltung des Schulwesens auch in ihren höheren und höchsten Spitzen durch die Schulmänner selbst. Dazu mag dann noch eine Erhöhung von Titel und Rang kommen; doch will ich darüber nicht reden, weil ich auf diesem Gebiete so wenig disciplinierte Gedanken und ein so ausgesprochenes Gefühl der Gleichgiltigkeit habe, daß mir überhaupt der Unterschied zwischen einem Rat dritter, vierter und fünfter Klasse niemals klar und deutlich geworden ist. Wenn aber einmal, wie es erfreulicher

Weise jetzt doch endlich den Anschein dazu hat, jene gerechten Forderungen der Lehrerschaft erfüllt sind, dann gilt es alsbald, die innere Hebung des Standes kräftig in die Hand zu nehmen und die Mißstände, die sich unter dem Druck dieser äußeren Verhältnisse eingeschlichen haben (z. B. auf dem Gebiet des Stundengebens und Pensionärehaltens), energisch zu beseitigen, die Falten des Unmuts sich von der Stirne zu streichen, mit voller Freudigkeit in dem schönen Beruf zu leben und zu wirken und sich zu erinnern, daß es auch für die Angehörigen des Lehrerstandes wichtigere Kampfobjekte und höhere Kampfpreise gibt als Besoldungsaufbesserung und Rangerhöhung.

Solange es aber nach dieser Seite hin noch zu klagen und zu kämpfen gibt, möchte ich doch denjenigen unter Ihnen, welche über kurz oder lang Lehrer werden wollen, ein Wort der Ermutigung und der Mahnung mit auf den Weg geben. Werden Sie, was Sie werden wollen, nicht mit Vorurteil und Bitterkeit, nicht mit geteiltem und halbem, sondern mit ganzem und vollem Herzen; wahren Sie sich den Idealismus, der auch die Kraft hat, Opfer zu bringen, lassen Sie sich durch das Kämpfen und Agitieren nicht von Ihren nächsten Pflichten abziehen und nicht ungerecht und kleinlich machen, und suchen Sie die wahre Vornehmheit nicht in äußeren Dingen, sondern in sich selbst. Schließlich ist es doch nicht der Stand allein, der den Menschen adelt und hebt und ihm die Ehre gibt. Vor allem aber bedenken Sie, daß die Standesehre abhängt von der Ehre jedes einzelnen Gliedes, und daß in dem Maße, als Sie sich in Ehren führen und halten und sich die Achtung Ihrer Umgebung gewinnen, Sie selbst das Beste beitragen können zu einer ehrenvollen Stellung Ihres Standes!

Doch meine Zeit ist abgelaufen, ich muß zum Schlusse eilen. Noch einmal den Blick zurückzulenken auf das Ganze von Reformgedanken und Reformvorschlägen, die wir an unserem Auge haben vorübergehen lassen, und auf das Reformwerk, wie es von der

Berliner Konferenz formuliert worden ist und nun in der Hauptsache doch, wie es scheint, Stück für Stück durchgeführt und verwirklicht werden soll, das will der zum letzten Schlag ausholende Stundenzeiger nicht mehr gestatten. Und dennoch drängt es mich noch zu der Frage: wo stehen wir nun eigentlich in diesem Augenblick? Zweierlei hat die Konferenz jedenfalls erreicht: sie hat den unklar schweifenden Reformgedanken dadurch einen gewissen Damm entgegengesetzt, daß sie allen klar gemacht hat, wie schwer es sei zu positiven Ergebnissen zu gelangen; und fürs zweite hat sie sich nicht hinausreißen lassen in das weite Meer unerhörter Neuerungen und kecker Experimente, sondern sie hat im ganzen konservativ verständig festgehalten an dem bewährten Alten. Aber auf der andern Seite ist es ihr nicht gelungen — und das wäre doch die Hauptsache gewesen —, uns anderen so zu imponieren, daß wir ihren Beschlüssen uns willig fügen und beugen. Wir haben vielmehr das Gefühl, als ob wir die Schule gegen gar manche dieser Beschlüsse zu schützen und die Grenzlinie zwischen Bleibendem und Vergänglichem erst recht und vielfach anders zu bestimmen und zu ziehen hätten, als die Konferenz es gethan oder nicht gethan hat. Und so hat sie gerade das nicht gebracht, was unserem Schulwesen vor allem Not thäte, die Ruhe, den Frieden, die Stetigkeit. Darum ist niemand von ihrem Werk befriedigt, ich glaube die Mitglieder der Konferenz selbst am allerwenigsten.

So sieht es nicht gerade tröstlich aus: ungelöste Fragen, unbefriedigte Wünsche, Streit der Parteien und der Meinungen, Klagen und Anklagen —, alles ist geblieben. Aber zum Verzagen und Verzweifeln liegt darum doch kein Grund vor. Ein Kranker, der unter der Hand soviel Doktoren, der durch 344 und mehr Rezepte und durch ein Rezeptbuch von 800 Seiten nicht hat zu Grunde gerichtet werden können, der hat seine Lebensfähigkeit und innere Gesundheit glänzend erwiesen; und so ist denn auch für unser höheres Schulwesen das Erfreulichste immer wieder das, daß es aus allen den vielen Angriffen und Reformversuchen jedesmal siegreich hervorgeht und neuverjüngt

doch immer dasselbe bleibt und den Faden mit einer ruhmreichen Vergangenheit nicht abreißen läßt. Und erfreulich ist, daß dieser Gedanke jüngst auch von außen und oben her, an maßgebender Stelle als der richtige anerkannt, daß von dem neuen preußischen Kultusminister ausdrücklich erklärt worden ist: „auf dem Gebiete des Schulwesens, insbesondere des höheren, sei nur eine organische Fortentwicklung aus dem Bestehenden und Altbewährten möglich, von sprungweisem Eingreifen und rücksichtslosem über den Haufen Werfen wohlgeordneter Schulanstalten könne keine Rede sein.“ Einen Augenblick hatte es den Anschein, als ob wir bei den besonnen reformierenden Schulverwaltungen Bayerns und Württembergs Schutz und Hilfe suchen müßten gegen Preußens Übereifer und gegen Ideen, die für unser Schulwesen vielmehr eine Revolution als eine Reform bedeutet hätten; jetzt dürfen wir vielleicht hoffen, auch Preußen einlenken zu sehen auf dieselbe Bahn eines stetigen, das Gute festhaltenden und das Bestehende schützenden Fortschritts. Das wäre auch im nationalen Interesse zu begrüßen, und eben darum wünschen wir, daß es der preußischen Unterrichtsverwaltung in freiester Benützung und Nichtbenützung des durch die Konferenz gebotenen Materials auch wirklich gelingen möge zum Wohl und zum Heil des Ganzen.

Denn darüber sind wir uns doch in diesen Monaten klar geworden, daß es sich bei allen diesen Dingen nicht bloß um Schulmeisterfragen handelt, sondern daß die Schulreform nur ein Stück ist von jenen großen und wichtigen Aufgaben, welche unserer Zeit und unserem Volke zur Lösung hingegeben sind. Eine körperlich und geistig wehrhafte Jugend zu erziehen, ist für unser von Feinden und Gefahren aller Art umringtes deutsches Reich geradezu das nächstliegende nationale Erfordernis und Bedürfnis. In dem immer neu entbrennenden und nie bis zur Entscheidung durchgefochtenen Kampf zwischen Kirche und Staat die Schule dem letzteren zu erhalten und sie gegen die Herrschaftsgelüste der Kirchen sicher zu stellen, ist die Pflicht aller freigesinnten Geister; denn der Kampf um die Schule ist ein Kampf

für den Staat. Und endlich die Bildungsfrage im weitesten Sinne des Worts als einen Teil der großen sozialen Frage aufzufassen und sie einer Lösung entgegenzuführen, die die höchsten Anforderungen der Wissenschaft und der Bildung befriedigt und doch geeignet ist, die immer weiter sich spannende Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten allmählich zu überbrücken und den sittlichen Erziehungsprozeß, der uns allen Not thut, einzuleiten und weiterzuführen, das ist das umfassendste Werk, das uns aufgegeben ist und an dem mitzuarbeiten wir alle berufen sind.

Das lebhafte Interesse, das Sie in diesen Vorlesungen den Fragen der Schulreform entgegengebracht und dauernd erhalten haben, zeigt, daß auch Sie dieselben mit mir in diesem weiten, Nationales und Staatliches, Soziales und Sittliches umfassenden Sinne betrachtet haben. Mit dem Dank dafür lassen Sie mich schließen und den Wunsch hinzufügen, daß diese Fragen schließlich eine Lösung finden mögen, besser und glücklicher, als wir heute vielleicht fürchten oder hoffen!

Anhang.

I. Die der Berliner Schulkonferenz vorgelegten Fragen.

1.) Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwätigen Sonderung beizubehalten, oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von

a.) Gymnasium und Realgymnasium,

b.) Realgymnasium und Ober-Realschule?

2.) Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale, lateinlose) oder für zwei derselben ein gemeinsamer Unterbau herstellen? Empfiehlt es sich für den letzteren Fall,

a.) die zur Zeit schon für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bestehende Gemeinsamkeit bis zur Unter-Sekunda (inkl.) auszudehnen, während von Ober-Sekunda aufwärts der Lehrplan der Ober-Realschule eintritt?

(Verbindung des Realgymnasiums mit dem Gymnasium.)

b.) oder das Latein an dem Realgymnasium bis zur Unter-Tertia hinaufzuschieben und die drei lateinlosen unteren Klassen zu einer höheren Bürgerschule aufwärts zu ergänzen?

(Verbindung des Realgymnasiums mit der höheren Bürgerschule.)

3.) Empfiehlt es sich, im Lehrplan der Gymnasien die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl einzuschränken und

es so zu ermöglichen, daß die Unterrichtsstunden in den drei unteren Klassen herabgesetzt, das Englische fakultativ eingeführt und das Zeichnen über Quarta hinaus obligatorisch gemacht wird?

Ist mit jener Einschränkung zugleich der lateinische Aufsatz als Zielleistung und die griechische schriftliche Versetzungsarbeit für Prima in Wegfall zu bringen?

4.) Empfiehlt es sich im Lehrplan der Realgymnasien die im Jahre 1882 angeordnete Verstärkung des Latein beizubehalten oder ist eine Verminderung desselben und eine Herabsetzung der Gesamtstundenzahl, insbesondere in den unteren Klassen, herbeizuführen?

5.) Empfiehlt es sich

a.) an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf neben und statt des Latein einen verstärkten deutschen und modern fremdsprachlichen Unterricht einzuführen,

b.) an Orten, wo nur lateinlose höhere Schulen sind, an deren drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern,

c.) alle siebenstufigen Anstalten (Progymnasien, Real-Progymnasien, Realschulen) auf sechsstufige zurückzuführen,

d.) den Lehrplan der Realschulen und höheren Bürgerschulen gleichzugestalten und beide so einzurichten, daß, unbeschadet der anders gearteten methodischen Behandlung des Lehrstoffs und des Abschlusses des Bildungsgangs, die Fortsetzung desselben auf der Ober-Realschule erleichtert wird?

6.) Empfiehlt es sich, an den auf einen neunjährigen Lehrgang angelegten Anstalten, mit Rücksicht auf die Schüler, welche vor Vollendung desselben ins Leben treten, einen früheren relativen Abschluß nach dem sechsten Jahreskursus eintreten zu lassen?

7.) Sind zur Förderung eines erfolgreichen Unterrichts anderweitige oder neue Normen über die Maximalfrequenz der Klassen, über die zulässige Schüler- und Klassenzahl der Gesamtanstalt, über die durchgängige Trennung der Tertien und Sekunden in je zwei Klassen nach Jahreskursen, sowie über das Maß der Pflichtstunden der Lehrer wünschenswert?

8.) In wie weit ist es, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden, möglich, durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klassen?

9.) Was hat zur weiteren Hebung des gegenwärtig meist in zwei Wochenstunden und vielfach an große Abteilungen erteilten Turnunterrichts zu geschehen und welche sonstigen Einrichtungen zur körperlichen Ausbildung der Jugend sind zu pflegen?

10.) Kann die Reifeprüfung entbehrt werden? Verneinenden Falls sind Vereinfachungen einzuführen und welche?

11.) Welche Änderungen sind bezüglich der wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer an höhern Schulen erforderlich?

12.) Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten in möglichster Übereinstimmung mit der Familie auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken?

13.) Welche Änderungen empfehlen sich im Berechtigungswesen

a.) bei den auf einen neunjährigen Lehrgang angelegten Anstalten,

b.) bei den höheren Bügerschulen?

(Zu erwägen nach den Berufsarten).

14.) Wenn in Zukunft an den höheren Bürgerschulen vermöge des früheren Abschlusses ihres Lehrgangs die Berechtigung zum einjährigen Dienst früher als an andern höhern Schulen erworben werden kann, auch im sonstigen Berechtigungswesen

Änderungen zu Gunsten der höheren Bürgerschulen eintreten, so wird das Bedürfnis derselben wachsen.

Welche Maßregeln werden zur Befriedigung desselben zu ergreifen sein?

(Verbindung höherer Bürgerschulen mit bestehenden Anstalten, Umwandlung eines Teils der letzteren; staatliche oder staatlich unterstützte Neuerrichtung höherer Bürgerschulen).

II. Fragen Seiner Majestät des Kaisers und Königs.

1.) Was soll außer dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene geschehen?

2.) Ist die Ermäßigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffs scharf ins Auge gefaßt und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt?

3.) Sind die Lehrpläne klassenweis für die einzelnen Fächer festgelegt?

4.) Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?

5.) Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt und dadurch

6.) auch der noch durch andere Mittel zu bekämpfenden Überbürdung für die Zukunft vorgebeugt? Und schließlich

7.) Wie ist die Kontrolle gedacht, ohne welche all das wohlmeinend Geplante doch nur auf dem Papier bleibt? Ist hinreichend auf regelmäßige und außerordentliche Revision durch die verschiedenen Oberbehörden Bedacht genommen?

III. Zusammenstellung der Beschlüsse der Schulkonferenz.

I. 1.) Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien Zu den Fragen 1 bis 4.

mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Ober-Realschule und höhere Bürgerschule).

2.) Es ist indes zu wünschen, daß für Städte, deren Realgymnasien in Wegfall kommen, je nach örtlichen Verhältnissen schonende Übergangsformen gefunden und gestattet werden.

II. 1.) Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist nicht zu empfehlen.

2.) Indes ist es bis auf weiteres nach örtlichen Bedürfnissen als zulässig zu erachten:

a.) die zur Zeit schon für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bestehende Gemeinsamkeit bis zur Unter-Sekunda einschließlich auszudehnen, während von Ober-Sekunda aufwärts der Lehrplan der Ober-Realschule eintritt;

b.) oder das Latein an dem Realgymnasium bis zur Untertertia hinaufzuschieben und die drei lateinlosen unteren Klassen zu einer höheren Bürger-Schule aufwärts zu ergänzen.

III. 1.) Es ist wünschenswert, die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden in den Gymnasien zu vermindern.

2.) Eine diesem Zwecke entsprechende Herabsetzung der Unterrichtsstunden in den alten Sprachen ist möglich, wenn als das Hauptziel die Einführung in die klassischen Schriftsteller allgemein erstrebt wird und die grammatischen Übungen wesentlich als Mittel dazu dienen.

Die Verminderung der Gesamtstundenzahl soll zum Teil auf die alten Sprachen, zum Teil auf andere Fächer entfallen.

3.) Der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung in Wegfall.

4.) Die griechische schriftliche Versetzungsarbeit für Prima kommt in Wegfall.

5.) Die Einführung des Englischen in den Gymnasien ist zu empfehlen, fakultativ oder obligatorisch, je nach den örtlichen Verhältnissen.

6.) Es empfiehlt sich, das Zeichnen in den Gymnasien über Quarta hinaus (bis Untersekunda einschließlich) obligatorisch zu machen.

7.) Es empfiehlt sich, das Zeichnen in Sexta wegfallen zu lassen.

8.) Auf den Unterricht im Deutschen ist unter allen Umständen der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl, soweit thunlich zu vermehren, vor allem aber die Vervollkommung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden und insbesondere bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen zu erstreben.

9.) Eine eingehendere Behandlung der neueren vaterländischen Geschichte ist bei richtiger Begrenzung des sonstigen Geschichtsstoffes ohne Vermehrung der bisher dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Stundenzahl zu erreichen.

Resolution.

Die Konferenz spricht der hohen Königlichen Schulverwaltung für die zu Eingang ihrer Beratungen abgegebene Erklärung, in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen je nach den besonderen Bedürfnissen derselben eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten lassen zu wollen, ihren ehrerbietigsten und wärmsten Dank aus in der Überzeugung, daß gerade dadurch das höhere Schulwesen in besonderem Maße gefördert werden würde.

Zu Frage 5

Es empfiehlt sich:

a.) an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf statt des Lateinischen in Nebenkursen einen verstärkten deutschen und modern fremdsprachlichen Unterricht einzuführen;

b.) an Orten, wo nur lateinlose, höhere Schulen sind, an deren drei untere Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern;

c.) alle siebenstufigen Anstalten (Progymnasien, Real-Progymnasien, Realschulen) auf sechsstufige zurückzuführen und an den Schluß des sechsten Jahreskursus dieser Schulen Entlassungsprüfungen zu legen;

d.) den Lehrplan der Realschulen und höheren Bürgerschulen gleichzugestalten und beide so einzurichten, daß unbeschadet der anders gearteten methodischen Behandlung des Lehrstoffes und des Abschlusses des Bildungsgangs die Fortsetzung desselben auf der Oberrealschule erleichtert wird.

Zu Frage 6. Es empfiehlt sich, an den auf einen neunjährigen Lehrgang angelegten Anstalten, mit Rücksicht auf die Schüler, welche vor Vollendung desselben ins Leben treten, einen früheren relativen Abschluß nach dem sechsten Jahreskursus eintreten zu lassen.

Zu Frage 7. 1.) Die Maximalfrequenz ist auch für die unteren Klassen auf 40 Schüler herabzusetzen.

2.) Eine höhere Schule sollte niemals über 400 Schüler zählen.

3.) Parallelcöten sind in den oberen Klassen möglichst zu vermeiden.

4.) Die Trennung der Tertien und Sekunden nach Jahreskursen ist der Regel nach wünschenswert.

5) Die Zahl der Pflichtstunden für die wissenschaftlichen Lehrer darf über 22 in der Woche nicht hinausgehen.

Zu Frage 8 und 9. 1.) Die von der Konferenz vorgeschlagene Verminderung der wöchentlichen Lehrstunden darf nicht eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten zur Folge haben.

2.) Die hierdurch bedingte Verlegung der Hauptarbeit in die Schule erfordert eine Verbesserung der Lehrmethode.

3.) Zur Erfüllung der an Lehrer und Schüler zu stellenden Forderungen sind unerläßliche, wenn auch in ihrer Verwirklichung nach den örtlichen Verhältnissen zu bemessende Vorbedingungen (außer der wünschenswerten Verminderung der Frequenz von Klassen und Anstalten):

a.) Pädagogische Vorbildung der Lehrer;

b.) bessere Stellung des Lehrerstandes in seinen gesamten äußeren Verhältnissen;

c.) Beschränkung des Fachlehrertums, größere Verantwortlichkeit des Klassenlehrers für körperliches und geistiges Gedeihen seiner Zöglinge;

d.) Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welche letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind, insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts, Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt;

e.) Begünstigung der Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene, Kontrolle der letzteren durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene, sowie in der ersten Hilfsleistung bei Unglücksfällen.

4.) Der Unterricht im Freien ist für die Naturkunde, sowie für die geographische und geschichtliche Heimatkunde auf alle Weise zu fördern.

1.) die Reifeprüfung auf den höheren Schulen ist beizubehalten. Zu Frage 10.

2.) Dieselbe ist als eine unter staatlicher Oberaufsicht abzulegende Versetzungsprüfung aus der Ober-Prima

aufzufassen; sie hat sich an die Arbeit dieser Klasse eng anzuschließen und auf das Pensum derselben zu beschränken.

3.) An der schriftlichen Prüfung nehmen alle dem Klassenalter nach berechtigten Ober-Primaner teil, sofern sie nicht durch einstimmigen Beschluß des Lehrerkollegiums von vorn herein als unreif zurückgewiesen sind.

4.) Die Vereinfachung der Reifeprüfung auf dem Gymnasium ist zu erreichen:

a.) in der schriftlichen Prüfung durch Einführung einer Übersetzung aus dem Lateinischen an Stelle des lateinischen Aufsatzes;

b.) durch den Wegfall der Berücksichtigung des griechischen und französischen Versetzungsskriptums nach Prima;

c.) durch Beseitigung des Lateinsprechens in der mündlichen Prüfung;

d.) durch Beseitigung der Geographie in der mündlichen Prüfung;

e.) durch Wegfall der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Hebräischen;

f.) durch Dispensation von der Prüfung in der Religionslehre und in der Geschichte im Falle guter Klassenleistungen.

5.) Zur schriftlichen Prüfung gehört eine mathematische oder mathematisch-physikalische Arbeit, die in der Lösung einer mathematischen Aufgabe besteht oder in einer zusammenfassenden Darstellung, Beleuchtung oder Beurteilung von Wahrheiten und Sätzen aus dem mathematischen oder mathematisch-physikalischen Unterricht.

6.) Es empfiehlt sich die Zulässigkeit der Dispensation von der mündlichen Prüfung (Pr.-O. § 10, 4) auch

für den Fall, daß sämtliche Prüfungsarbeiten ohne Einschränkung genügen.

7.) Es empfiehlt sich, über die Zulässigkeit der Kompensation (Pr.-O. § 12, 3) erläuternde Bestimmungen zu treffen.

8.) In der schriftlichen Ergänzungsprüfung der Abiturienten eines Realgymnasiums sind nur Arbeiten derselben Art wie von den Gymnasial-Abiturienten zu machen; in der mündlichen Prüfung fällt die in der alten Geschichte weg.

9.) Die Erleichterungen für die Entlassungsprüfungen an den Realanstalten werden analog der Prüfungsordnung für die Gymnasien von der Unterrichtsverwaltung festgestellt werden.

10.) Wird die Berechtigung des einjährigen Militärdienstes an das Bestehen einer Prüfung nach Absolvierung der Untersekunda geknüpft, so empfiehlt es sich, diese Prüfung so zu gestalten, wie auf den entsprechenden sechsklassigen Schulen.

1.) Grundsätzliche Änderungen bezüglich der wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen sind nicht erforderlich. Zu Frage 11.

2.) Die Universität und ihre Bildungsmittel haben sich für ihre wissenschaftliche Ausbildung bisher als ausreichend erwiesen.

3.) Es empfiehlt sich, durch Aufstellung hodegetischer Studienpläne den Studierenden die erforderliche Anweisung zu geben.

4.) Es läßt sich erwarten, daß seitens der Universität die Ausführbarkeit der Studien den Plänen entsprechend gesichert und insbesondere auch für allgemeinere zusammenfassende Vorlesungen über bestimmte Wissensgebiete gesorgt wird.

5.) Die Versammlung begrüßt mit Genugthuung die von der Unterrichtsverwaltung eingeschlagenen Wege für die Weiterbildung der Lehrer, z. B. Einrichtung archäologischer Kurse, Gewährung von Reisestipendien u. s. w.

6.) Dem Schulunterricht in lebenden fremden Sprachen ist die Aufgabe zu stellen, daß er zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben anleite; dem Universitätsunterricht in den nämlichen Fächern die Aufgabe, das Können in dieser Hinsicht nach Vermögen zu steigern.

Zu Frage 12. Die höheren Lehranstalten vermögen auf die sittliche Bildung ihrer Zöglinge einzuwirken;

1.) selbständig:
   a.) durch sorgfältige allgemeine Zucht;
   b.) durch Pflege und Beförderung der religiösen Gesinnung, sowohl mittels des Religionsunterrichts als mittels angemessener Schulandachten;
   c.) durch sachgemäße Verwendung des sittlichen und vaterländischen Bildungsstoffs in dem Geschichtsunterrichte und bei der Erklärung der Schriftsteller;
   d.) durch das liebevolle Eingehen auf die Eigenart der Schüler (wobei mäßig gefüllte Klassen vorausgesetzt sind);
   e.) durch Einschränkung des Fachlehrersystems;
   f.) durch die vorbildliche Haltung des zum Erzieher ausgebildeten Lehrers.

2.) in Gemeinschaft mit der Familie:
   a.) in Zucht und Überwachung der Zöglinge außerhalb der Schule;
   b.) durch taktvolle Hausbesuche;
   c.) durch Schuleinrichtungen und Schulfeierlichkeiten.

   Die Eltern sind zu diesem Verkehr in angemessener Weise anzuregen.

3.) Die erziehliche Wirksamkeit des Lehrerstandes ist ab-

hängig von einer angemessenen Stellung und Besoldung derselben.

4.) Bei der hohen Bedeutung des Konfirmandenunterrichts (Kommunionunterrichts) ist es die Pflicht der Schule, denselben in jeder Weise zu fördern und namentlich auch eine passende Zeit für denselben zur Verfügung zu stellen.

Es empfiehlt sich, daß in allen höheren Schulen jeder Schultag mit einer kurzen Andacht begonnen werde.

1.) Das von einem Gymnasium ausgestellte Reifezeugnis berechtigt zu sämtlichen Fakultätsstudien und zur Zulassung zu den diese Studien voraussetzenden Prüfungen für Ämter im Staats- und Kirchendienste einschließlich des medizinischen Berufes, sowie zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfach. Zu Frage 13.

Für die Studien auf den technischen Hochschulen ist das von einem Gymnasium ausgestellte Reifezeugnis durch den Nachweis hinreichender Fertigkeit im Zeichnen, eventuell hinreichender Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften zu ergänzen.

2.) Das von einer auf neun Jahreskurse berechneten Schule realistischen Charakters ausgestellte Reifezeugnis berechtigt zum Studium an technischen Hochschulen und zu dem Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften, sowie zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfache.

Für die unter 1.) bezeichneten Fakultätsstudien und Prüfungen ist das von einer auf neun Jahreskurse berechneten Schule realistischen Charakters ausgestellte Reifezeugnis zu ergänzen durch den Nachweis hinreichender Bildung in den alten Sprachen.

3.) Das von einer sechsklassigen höheren Schule ausgestellte Reifezeugnis berechtigt zum Eintritt in den gesamten Subalterndienst.

Bis auf weiteres genügt für die Schüler der neunstufigen Anstalten zu demselben Zweck das auf Grund einer Prüfung ausgestellte Zeugnis der Reife für die Ober-Sekunda. Sofern einzelne staatlich geordnete Berufszweige bestimmte Fachkenntnisse und Fertigkeiten über das Maß der allgemeinen Schulbildung hinaus verlangen, bleibt ihnen die Einrichtung besonderer Zulassungsprüfungen anheimgestellt.

4.) Die Berechtigung zum einjährigen-freiwilligen Heeresdienste gewähren die Reifezeugnisse der sechsstufigen, sowie eine mit Erfolg bestandene Prüfung am Schlusse der Unter-Sekunda der neunstufigen Anstalten.

5.) Es ist je nach dem Berufe, welchen der Gymnasial-Abiturient ergreifen will, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, ob sie bei besonders guten Gymnasial-Reifeprüfungszeugnissen von der realen Ergänzungsprüfung teilweise oder gänzlich absehen will.

Es ist je nach dem Berufe, welchen der Real-Abiturient ergreifen will, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, ob sie bei besonders guten Ober-Realschulzeugnissen von der gymnasialen Ergänzungsprüfung teilweise oder gänzlich absehen will.

6.) Jedem Inhaber des Reifezeugnisses von irgend einer neunklassigen höheren Schule soll die Möglichkeit offen bleiben, die Zulassung auch zu solchen Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht berechtigt. Zu diesem Zweck hat er während der Studienzeit ein Fachexamen abzulegen.

7.) Bei der unumgänglich notwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens ist zu erstreben, daß eine möglichst

gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde.

Sobald das Bedürfnis nach höheren Bürgerschulen durch Verleihung größerer Berechtigungen, sowie dadurch gewachsen ist, daß das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienste auch an den anderen höheren Schulen nur durch Prüfung erworben werden kann, empfehlen sich zur Befriedigung des Bedürfnisses folgende Maßregeln. Zu Frage 14.

1.) Die bisher siebenstufigen gymnasialen und realgymnasialen Anstalten, aus denen nachweislich keine erhebliche Schülerzahl in die höheren Klassen von Gymnasien oder Realgymnasien übergeht, sind in höhere Bürgerschulen zu verwandeln.

2.) Die gleiche Umwandlung ist auch bei neunstufigen gymnasialen und realgymnasialen Anstalten ins Auge zu fassen, an denen die ganz überwiegende Schülerzahl nicht über die Unter-Sekunda hinausgeht und deren Ober-Sekunda und Prima keine die Fortdauer einer Vollanstalt rechtfertigende Frequenz haben.

3.) In Städten, welche mehrere gymnasiale oder realgymnasiale Lehranstalten haben, ist thunlichst darauf Bedacht zu nehmen, daß eine dieser Anstalten in eine höhere Bürgerschule verwandelt, bezw. daß bei einer Neugründung eine höhere Bürgerschule errichtet werde.

4.) In Städten, welche noch keine höhere Lehranstalt besitzen, ist bei Neuerrichtung einer solchen der höheren Bürgerschule der Vorzug zu geben.

5.) Zur Schonung der Interessen der Minderheit der Einwohnerschaft ist da, wo sich keine lateintreibende Anstalt befindet, in den drei unteren Klassen lateinischer Unterricht (Frage 5b.) anzugliedern.

6.) Der Staat hat die Errichtung und Erhaltung höherer Bürgerschulen nach denselben Grundsätzen zu unterstützen, wie dies bisher bei den gymnasialen Anstalten geschah. Insbesondere hat er während der Periode des Übergangs die höheren Bürgerschulen durch Aufwendung staatlicher Mittel zu fördern und weniger leistungsfähigen Städten bei Begründung solcher Anstalten finanziell zu Hülfe zu kommen.

7.) Der Durchschnitt der Gehälter der wissenschaftlichen Lehrer an den höheren Bürgerschulen, sowie an sechsstufigen Anstalten überhaupt, ist dem der Lehrer an den neunstufigen Anstalten gleichzustellen.

8.) Für die höhere Bürgerschule empfiehlt sich der Name Realschule, der zugleich auf ihre Beziehung zur Ober-Realschule hinweist.

Zu Frage 15[1]. Für die Kontrolle des Unterrichts und der Erziehung an den höheren Schulen genügen die vorhandenen Aufsichtsorgane; die bevorstehenden Änderungen des Unterrichtsbetriebes und die dadurch bedingte Arbeitsvermehrung des Aufsichtspersonals machen eine Vermehrung der Zahl der Provinzial-Schulräte dringend wünschenswert.

---

[1]) Anm. Antwort auf die siebente der von Sr. Majestät dem Kaiser gestellten Fragen.